

Hvilket fokus har forskning på frafall og gjennomstrømningsproblematikk i høyere utdanning? Og hvilke didaktiske grep kan eventuelt hindre frafall i fra studiene slik at flere fullfører allerede påbegynte masterstudier ved universitetet?

En drøfting av frafall og gjennomstrømningsproblematikk i høyere utdanning.

Svein Jakob Hagen



Masteroppgave DOL

UNIVERSITETET I OSLO

10.03.13

Hvilket fokus har forskning på frafall og gjennomstrømningsproblematikk i høyere utdanning? Og hvilke didaktiske grep kan eventuelt hindre frafall i fra studiene slik at flere fullfører allerede påbegynte masterstudier ved universitetet?

En drøfting av frafall og gjennomstrømningsproblematikk i høyere utdanning.

© Svein Jakob Hagen

2013

Hvilket fokus har forskning på frafall og gjennomstrømningsproblematikk i høyere utdanning? Og hvilke didaktiske grep kan eventuelt hindre frafall i fra studiene slik at flere fullfører allerede påbegynte masterstudier ved universitetet?

Svein Jakob Hagen

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Tema for denne masteroppgaven er å sette søkelys på forskning knyttet til frafall og gjennomstrømningsproblematikk på høyere-grads-studier/ masterstudier ved Pedagogisk Forsknings Institutt (PFI). Frafall og gjennomstrømnings problematikken blir sett på ut fra et sosiologisk perspektiv og et språkutviklingsperspektiv. Det sosiologiske perspektivet har sitt utgangspunkt i Basil Bernsteins kodeteorier og knytter disse til høyere utdanning. I oppgaven brukes også Lev Vygotskys teorier om språkutvikling. Språkutviklingsteoriene knyttes begrepsforståelse og begrepsutvikling i fagdisiplinen pedagogikk som forskningsfelt.

Masterstudiet i pedagogikk ved PFI har studenter fra to forskjellige utdanningstradisjoner høyskole og universitet. Det bør være viktig at begge disse utdanningstradisjonene får fullført sine studier for å holde en faglig bredde i pedagogikk som forskningsfelt, hvor de to har to forskjellige faglige utgangspunkt. Den ene i en praktisk tilnærming til pedagogikken og den andre til en mer akademisk tilnærming.

Oppgaven bruker begrepsparet *praktikus* og *academikus* for å idealisere et skille mellom studenter med utdannelse fra høyskole (*praktikus*) og utdannelse fra universitet (*academikus*).

Oppgaven har også som formål å komme med didaktiske grep for å øke gjennomstrømning og hindre frafall fra masterstudiet i pedagogikk.

Hvilket fokus har forskning på frafall og gjennomstrømningsproblematikk i høyere utdanning?

Og hvilke didaktiske grep kan eventuelt hindre frafall i fra studiene slik at flere fullfører allerede påbegynte masterstudier ved universitetet?

Forord

Jeg vil benytte anledningen som forordet i masteroppgaven kan gi til å takke de som har gitt sitt bidrag til at jeg kom i mål med denne masteroppgaven.

Jeg er takknemlig for den informasjon og innsyn som jeg har fått som representant gjennom de snart fire år hvor jeg har sittet i Programutvalget ved PFI, en del av studieplanleggingen både for master- og bachelorprogrammene. Innsyn i programutvalgets saker de siste årene har gitt meg en unik mulighet for tilgang til faglig informasjon for masteroppgaven og diskusjoner rundt frafall og gjennomstrømningsproblematikk med både de faglige ansatte ved instituttet og studentene. Jeg er også blitt oppmerksom på at det i tillegg finnes et mangfold av litteratur som kan bidra til å kaste lys over problematikk rundt frafall og gjennomstrømning i universitets- og høyskolesektoren, samtidig som det er et stort felt som har mange uløste forskningsspørsmål.

Takk til professor Kamil Øzerk for gode samtaler underveis. Takk til min gode venn høyskolelektor Gerhard Emil Schjelderup for veiledning og som kritisk støttespiller. En spesiell takk til professor Britt Ulstrup Engelsen for sitt store engasjement i veiledningen av denne masteroppgaven, uten hennes pisk og formaninger er det store muligheter for at jeg ville ha mistet ”den smale sti”. Takknemlighet sendes også til alle dem som har hjulpet meg gjennom studiene på PFI.

Sluttdato for innsamling og lesning av litteratur er 1. juni 2007.

Svein Jakob Hagen

Innholdsfortegnelse

1	INNLEDNING	1
2	BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA	3
2.1	Oppgavens oppbygging og avgrensing.....	4
2.2	Problemområde og problemstilling / Mål og struktur på oppgaven.....	5
2.3	Begreper brukt i oppgaven	8
2.3.1	Practicus eller academicus?	8
2.3.2	Hva er studiefrafall?	9
2.3.3	Hva er gjennomstrømningsproblematikk?	11
3	TEORI OG METODE.....	13
3.1	Valg av teori	13
3.2	Valg av metode	16
3.3	Bernsteins kodeteorier	16
3.3.1	Teorien om språkkodene	18
3.3.2	Teorien om pedagogiske koder	19
3.3.3	Pedagogisk diskurs	20
3.3.4	Bernsteins kodeteorier i høyere utdanning	20
4	HVA ER ÅRSAKENE TIL FRAFALL OG LAV GJENNOMSTRØMNING?	24
4.1	Opplæringskvalitet og lærestoffets flerdimensjonale karakter	29
5	UNIVERSITETENE SOM MASSEUTDANNINGSINSTITUSJON OG KVALITETSREFORMEN	34
5.1	Hvilke mål hadde St. melding 27 2000-2001 med Kvalitetsreformen?	36
6	UNDERSØKELSESRAPPORTENE.....	39
6.1	Undersøkelsesrapportene og begrunnelse for valg	39
6.2	”Student, miljø og studiefrafall” magistergradsavhandling av Per Lauvås	40
6.3	Studieløpet ”Om tidsbrukvalg, faglige valg og kunnskapsteoretiske valg”	43
6.4	”Studieprogresjon, studieeffektivitet og frafall ved de frie fagstudiene”, NIFU skriftserie nr. 16/2003, Terje Næss	45
6.5	Gjennomstrømning ved høyere-grads-studiene i pedagogikk v/ Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo	47
6.6	Rapportene opp mot hverandre.....	50
7	DIDAKTISKE GREP I ET STUDIELØP HVOR STUDENTER HAR MANGLER I ET AKADEMISK SPRÅK	54

7.1	Evaluering av studentens kompetanse og tilrettelegging for studier	55
7.2	Hvilke interesser bør utdanningen bygge på?.....	57
7.3	Bruk av studentens kompetanse	59
8	TEMA FOR VIDERE FORSKNING	62
9	OPPSUMMERING	65
10	REFERANSELISTER	68
10.1	Litteraturliste.....	68
10.2	Internettressurser.....	70
10.3	Figurliste	71
Vedlegg		Feil! Bokmerke er ikke definert.

1 INNLEDNING

Temaet for denne oppgaven er frafall og gjennomstrømningsproblematikk i høyere utdanning, med hovedvekt på universitetenes akademiske utdanninger og da masterstudiet i pedagogikk spesielt. Med høyere utdanning menes utdanning på høyskole og universitetsnivå i Norge. Denne oppgaven ser på hvilke forskjellige forklaringsmodeller forskere har lagt til grunn i sin forskning på høyere utdanning i Norge, der frafall og gjennomstrømningsproblematikk har vært tema.

Det er utfordringer med frafall fra studier og lav gjennomstrømning i studiene blant alle studenttyper og i alle studentmiljøer. Både studenter med god akademisk kompetanse og for studenter med mangler eller såkalte «huller» i sin akademiske kompetanse. Det er også studenter som faller fra av andre grunner, som for eksempel prematur og eller av økonomiske årsaker (se f.eks. Egge 1992 eller Aamodt 2003).

Det er kompliserte temaer som berøres i denne oppgaven. Jeg velger å benytte meg av begrepet akademisk kompetanse i vid forstand, det vil si ikke bare til det akademiske faglige stoffet (pensum) som det blir undervist i, men også til annen akademisk innsikt og forståelse for vitenskapelige arbeidsmetoder. Akademisk kompetanse refererer i denne oppgaven også til forskjeller i akademisk kompetanse mellom institusjoner. Oppgaven refererer til studentroller og ikke studenter som individer, i spennet mellom to typer utdanningsinstitusjoner, universitet og høyskole. Studentrolle refererer her til sosiale og kulturelle trekk ved en student som en utdanningsinstitusjon og miljøet rundt denne i vid forstand kan ha påvirket studenten med.

Det er kjent at sosiale forskjeller i foreldres bakgrunn kan bidra til forskjell i skoleprestasjoner, både hos elever og studenter. I et arbeidsnotat fra NIFUSTEP (Hovdhaugen og Aamodt 2005) blir det påpekt at frafallet fra universitetene i Norge er lavest blant studenter med to foreldre med høyere utdanning, og som samtidig har gode karakterer. I notatet kommer det videre frem at det er en sammenheng mellom andelen som slutter i studiet, og karakterer fra videregående skole. I andelen av den gruppen i undersøkelsen som hadde dårligst karakter, er det nesten tre ganger så mange som slutter, enn den gruppen med best

karakterer. Dette kan tyde på en sammenheng mellom fravær av akademisk kompetanse og frafall.

Faktorene ser ut til å gi størst frafall der hvor kombinasjonen er lav sosial bakgrunn og dårlige karakterer fra tidligere utdanning. Studenter som har deltatt aktivt i undervisningen og som har forberedt seg godt, har en lavere risiko for frafall (ibid).

I arbeidsnotatet har man delt hovedgruppene for frafall i tre hovedgrupper.

Den ene hovedgruppen er knyttet til undervisning, veiledning samt faglige og sosialt miljø, det man kan kalle undervisningsmiljøet.

Den andre hovedgruppen har sammenheng med hvor akademisk krevende studiet er, lengden på studiet, arbeidsmengde eller om studenten kom på etterskudd i studiene (ibid). Blant studentene som har sluttet studiet, er det klare indikasjoner på at manglende faglig mestring er en av hovedårsakene til beslutningen.

Studenter som har skiftet studiested er den tredje hovedgruppen. Det kommer fram i undersøkelsen i arbeidsnotatet at universitetene bidrar til å betjene en relativ stor mengde studenter som ender opp i andre institusjoner. Det er fortrinnsvis statlige høyskoler hvor de fullfører sin utdanning, og hvor frafallet er mindre og gjennomstrømningen høyere (Hovdhaugen og Aamodt 2005).

Ser man disse faktorene i de tre hovedgruppene i sammenheng er det sannsynlig at det kan gjøres noe med både undervisningskvaliteten og læringsmiljøet i de akademiske studiene.

Er det da slik at det er forskjellig type kompetanser som studentene trenger for å gjennomføre et studie på universitetet, enn den kunnskapen som skal til for å gjennomføre en høyskolestudie? En antagelse er at det er mangler i akademisk kompetanse som bidrar til frafall og lav gjennomstrømning på masterstudier i pedagogikk ved universitetene. Hvor stort dette frafallet er, er det liten eller ingen forskning på.

2 BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA

I innledningen har jeg vært inne på at det lenge har vært kjent, at en relativt stor andel av universitetsstudentene avslutter studiene sine uten å fullføre en grad, eller bruker flere semestre enn det som er normert for studiene. I løpet av min studietid ved Pedagogisk forskningsinstitutt ved Universitetet i Oslo (heretter kalt PFI), har frafallet vært påfallende stor og gjennomstrømningen av studenter lav. Dette har vært tema for diskusjon på instituttet.

Min første kontakt med frafall og gjennomstrømningsproblematikk, var i Programrådet ved PFI, som er et organ for planleggingen av undervisningen ved instituttet, hvor jeg har sittet som studentrepresentant. Interessen ble vekket da en selvevaluering av PFI i perioden 1998-2000 var på dagsorden. Evalueringen viser et frafall fra høyere-grads-studier på opp til 57 % for hovedfag. Det har vært gjort undersøkelser som har vist at en svært høy andel av studentene blir borte før de fullfører en grad eller bruker mye lengre tid enn normert før studiene er fullført. Tallet er skremmende høyt, og har store økonomiske konsekvenser for PFI etter Kvalitetsreformen kom med ny finansieringsordning.

Endrede finansieringsordninger for høyere utdanning gir endrede rammevilkår for instituttets drift. PFI blir ikke lenger tildelt midler etter hvor mange registrerte studenter som studerer, men etter hvor stor produksjonen er av studiepoeng totalt. Ved lav studiepoengsproduksjon blir instituttet tilført mindre midler til drift. Konsekvensene kan dermed bli mindre midler til instituttet til å drive undervisning og forskning, og kan føre til en svakere profesjon som igjen kan føre til et svekket fagfelt. Høyere studiepoengsproduksjon, blant studentene, kan derimot være med å styrke fagfeltet.

Frafall- og gjennomstrømningsproblematikk kan sees på fra forskjellige perspektiver. Det kan sees fra utdanningsinstitusjonens side eller fra studentens perspektiv. Temaet er et generelt problem i høyere utdanning, men i denne oppgaven vil fokus være på masternivå på tiltakssiden. Tiden etter Kvalitetsreformen er så kort at det har vist seg nødvendig å bruke forskning gjort på høyere-grads-studier ved PFI, tidligere profesjonsutdanning og hovedfag for i det hele tatt ha forskningsmateriell å støtte seg til.

Et viktig moment er at utdanningsinstitusjonene har fått nye retningslinjer for driften.

Stortingsmelding nr. 27. (2000-2001) *Gjør din plikt - Krev din rett. Kvalitetsreform i høyere*

utdanning inneholder regjeringens ønskede endringer for undervisning og vurderingsformer i høyere utdanning, og det er således et viktig styringsredskap for regjeringen og sentrale utdanningsmyndigheter. Frafall fra studiene og lav studiepoengsproduksjon blant studentene, har en direkte innvirkning på instituttets videre drift. Frafall og gjennomstrømningsproblematikk er således et tema som både studenter og institutt har interesse av å se nærmere på. Et uttalt mål med Kvalitetsreformen er å øke gjennomstrømning av studenter, samt å hindre at studenter faller fra underveis.

I denne sammenheng er Stortingsmeldingen interessant av to grunner. På den ene siden legger St.meld. nr. 27. (2000-2001) føringer for fri metodebruk i gjennomføring og tilrettelegging av undervisning, og meldingen vektlegger samtidig at studentene også skal være med i planleggingen av undervisningen: ”Hovedansvaret for dette arbeidet ligger hos institusjonene for høyere utdanning og forskning. Men studentene har også ansvar for egen læring”(St.meld. nr. 27 (2000-2001: 5.2). På den andre siden blir det pekt på at studentene bruker for liten tid på studiene. I resonnementet som følger, setter departementet igjen krav til universitetene og høyskolene ”... det er institusjonenes plikt å legge opp til studieløp som følger opp og stiller krav til studentene” (ibid:5.2). Utdanningsinstitusjonene er med andre ord pålagt å samarbeide med studentene i studieplanleggingen.

Det har i min studie av frafall og gjennomstrømningsproblematikk i høyere utdanning vist seg at denne problematikken ikke er av nyere dato (se nedenfor). Dette stadig tilbakevendende tema har skapt interesse for å studere feltet videre og ytterligere motivasjon for å presentere mine funn.

2.1 Oppgavens oppbygging og avgrensing

For å forsøke å skape oversikt i disse omfattende temaene har jeg valgt å organisere etter fem deltemaer. I det følgende vil jeg presentere deltemaene.

Det første deltemaet er presentasjon av problemområde, en presentasjon av oppgavens oppbygning og problemstilling, og til slutt begreper brukt i oppgaven.

Det andre deltemaet er teorier som kan belyse *frafall* fra studier og hvor lang tid studenter bruker på studiet, også kalt *gjennomstrømningen* av studenter. I oppgaven vil problematikken bli belyst ut fra et sosiologisk perspektiv.

Bakgrunnen for at denne teoretiske tilnærmingen er valgt, er sosiologen Bernstein sine teorien beskriver hvordan språket blir brukt til å utvikle begreper. Det som gjør teoriene interessante i denne sammenhengen er: Teorien har utgangspunkt i fravær av språklig forståelse, noe som gir brudd i kommunikasjon og som kan være til hinder for læring.

Tema i den tredje delen, er en historisk gjennomgang av Universitetet i Oslos *frafall* og *gjennomstrømnings* problematikk. I denne delen av oppgaven brukes sentrale dokumenter og rapporter innenfor forskning på *frafall* og *gjennomstrømning* av universitetsstudenter i Norge. Videre blir tiltak som departementet mente var viktig i Kvalitetsreformen for å øke *gjennomstrømningen* av studenter i høyere utdanning.

Tema for den fjerde delen av oppgaven er en diskusjon om det er mulig å minske *frafall* og øke *gjennomstrømningen* av studenter, sett ut i fra en sosiologisk og en sosiokulturell vinkling.

Den femte delen er tiltaksdelen. Temaet som blir stilt i denne delen er om det er mulig med didaktiske grep å minske *frafall* og øke *gjennomstrømningen* fra universitetet.

2.2 Problemområde og problemstilling / Mål og struktur på oppgaven

Det kan være mange grunner til at studenter faller fra, men det at de ikke har fullført utdanningen reiser et prinsipielt spørsmål som vil forsøkes belyst i denne oppgaven.

Denne masteroppgavens hovedanliggende er:

1. Å rette søkelys mot universitetets akademiske språk i vid forstand.
2. Oppgaven vil også være å gjøre en analyse av senere års rapporter, rettet mot *frafall* fra studier og *gjennomstrømnings*problematikk i fra universitetene. Videre se på

studentenes akademiske språk, ut fra et teoretisk sosiologisk perspektiv. Hvilke forklaringer legger teoriene til grunn som kan belyse frafall og gjennomstrømningsproblematikk?

3. Gi et teorigrunnlag for didaktiske tiltak.
4. Didaktiske tiltak

Kombinasjonen av disse perspektivene er mange og jeg vil ha to følgende problemstillinger i oppgaven:

Gir mangler i studentenes akademiske kompetanse økt frafall og lav gjennomstrømning ved universitetet?

Og hvilke didaktiske grep kan eventuelt hindre frafall i fra studiene slik at flere fullfører allerede påbegynte masterstudier ved universitetet?

Hovedformålet med oppgaven er å belyse gjennom teori, hvorfor mange studenter hopper av et masterstudium i pedagogikk. Pedagogikk utvikler seg som fag og profesjon på samme måte som andre vitenskaper gjennom å utvikle sine egne forskningsmetoder.

Det er mulig å tenke seg følgende scenario ved frafall fra studier: Masterstudiet i pedagogikk rekrutterer fra to forskjellige typer utdanninger. Høgskole og universitet. Dersom det er slik at frafallet blant høyskolestudenter er for høyt, vil i ekstreme tilfeller masterstudenter kunne sees på som en homogen masse med studenter, uten bidrag fra andre kompetanseområder i første rekke praktisk pedagogisk undervisning. Dette vil være til hinder for en videreutvikling av pedagogikk som forskningsfelt. Høgskolestudenter med lærerutdanning har sin pedagogiske kompetanse med utgangspunkt i praksis og universitetsutdannede pedagoger utgangspunkt i teori. Det som er viktig å påpeke er at det her er snakk om en forklaringsmodell og ikke en enkelt årsak til frafall og gjennomstrømningsproblematikken.

Det kan være interessant å sammenligne med Høyskolen i Oslo (HiO). HiO presenterer sin allmennlærerutdanning med PFI sin presentasjon på bachelornivå med følgende sitat fra høyskolens hjemmesider:

”Målet med studiet er å stimulere til personlig utvikling, vekke interesse for pedagogisk utviklingsarbeid og gi grunnlag for å forstå sammenhengen mellom lærerens arbeid og skolens funksjon i samfunnet. Gjennom utdanningen skal du utvikle teoretiske og praktiske ferdigheter som kvalifiserer til å undervise og oppdra barn og unge etter de forutsetninger elevene har”(www.hio.no).

Disse praktiske og teoretiske ferdighetene blir presentert for studentene i en 30 studiepoengsmodul hvor innholdet er både av teoretisk og praktisk karakter. Hvordan forholdet mellom det teoretiske og det praktiske i undervisningen er, sier hjemmesiden lite om.

PFI presenterer på sin side avsluttende modul, PED 2000, på bachelornivå hvor studentene allerede har minst tre ganger så mye pedagogisk teoretisk kompetanse: ”...kvalifisere studentene til selv å kunne fortolke, analysere og verdsette innhold og metode i pedagogisk forskning og profesjonskunnskap. Kritisk refleksjon er kjennetegn på en slik kompetanse” (www.uio.no). De teoretiske forutsetningene for opptak til et masterstudie på like vilkår ser ikke til å være tilstede med disse forskjellene i teoretisk kompetanse, og de pedagogiske utfordringene dette gir kan være mange og bringer oss inn mot oppgavens problemområde.

Allmennlærerutdanningen har sin rammeplan i utdanningen, i den grad en ramme kan definere hva som skal være pensum i et fag, har allmennlærerutdanningen sin standard når det gjelder faglig innhold, mens slike rammer ikke eksisterer på samme måte i pedagogikk som universitetsfag. Innholdet i pensum om hvordan ting skal vektlegges er i stadig diskusjon. (Langfeldt og Hovdhaugen 2006)

Innholdet i undervisningskvaliteten er det nødvendigvis noe enighet om, i og med at de forskjellige utdanningsinstitusjonene anerkjenner hverandres utdanninger og både universitet og høyskole gir opptak til studier på samme nivå. En bachelorgrad fra universitetet gir altså opptak til en masterstudie på høyskole og vice versa.

Videre vil undervisningspersonalets faglige innsikt i ulik grad avspeile fagets bredde og dybde, selv om det er ulike meninger for hvor mye disse faktorene spiller inn (ibid). Studenter

som har sin utdannelse uten rammeplaner slik det er på universitetet, har en helt annen erfaring med studieplanlegging enn en student som er vant til rammeplanens standarder. Bildet er komplisert og det finnes enda mange faktorer som kan bidra til å forklare frafall og gjennomstrømning både av økonomiske og / eller av sosiale årsaker.

Fokus vil da være å stille spørsmål hvilke konsekvenser, det vil ha for profesjonen, dersom visse grupper i samfunnet generelt og fagdisiplinen spesielt ikke får mulighet til å bidra i profesjonsutviklingen, fordi systemet i dag kan se ut til å ekskludere visse typer studenter mer enn å inkludere disse inn i en fagdisiplin.

2.3 Begreper brukt i oppgaven

2.3.1 Practicus eller academicus?

Begrepene *practicus* og *academicus* brukes i oppgaven for å skape et skille mellom praktisk og akademisk kunnskap. I denne oppgaven har jeg valgt å bruke skillet for en idealisering av to studentroller, en fra høyskole og en fra universitetet. Skillet er med andre ord institusjonelt og idealisert. Dette skillet blir trukket opp av Troye og Grønnhaug i deres bok *Utredningsmetodikk* fra 1986, bruker begrepene *practicus* og *academicus* (Troye og Grønnhaug 1986). Utgangspunktet for et skille er ”praksis” på den ene siden og ”utrednings- og forskningsarbeid” på den andre siden (ibid).

Høyskolene har sin opprinnelse i praktiske profesjoner som utdannelse av lærere, sykepleiere, sosionomer og lignende, knyttes i denne sammenhengen til *practicus*. Universitetsstudiene er på den annen side en institusjon som først og fremst er tradisjonelt forankret i forskning og teoriutvikling og blir knyttet til begrepet *academicus*.

Høyskolekompetansen har sitt utgangspunkt i en praktisk tilnærming til pedagogikken, mens kompetansen fra universitetet har en nærmere tilknytning til teori. Dette spennet gir teoretiske og praktiske tilnærminger til pedagogikken både som fag, profesjon og forskningsfelt.

Skillet mellom de to forskjellige studentrollene er med andre ord knyttet oppet skille mellom et høyskolestudium og en praktisk utdanning, og universitetsstudenten på den andre siden knyttet til en teoretisk og akademisk utdanning. I følge Dæhlen og Havnes er disse strukturelle skillene i ferd med å viskes ut. (Dæhlen og Havnes 2003). Derfor er denne idealiseringen av studenttyper nødvendig for å kunne gjøre bruk av begrepene *practicus* og *akademicus*. Skillet vil bli drøftet videre i kapittel 3 og knyttes da til Vygotskys flerspråksmodell som blir presentert i kapittel 2.2 og knyttes da til gjennomstrømning og frafallsproblematikk.

Oppgaven bruker begrepene *høyskolestudent* og *practicus* om hverandre og på tilsvarende måte *universitetsstudent* og *akademicus*, med samme innhold i de to begrepsparene. I oppgaven refererer høyskolestudent og universitetsstudent til en student som har sin utdanning på bachelornivå, og er masterstudent ved universitetet.

Begge studenttyper er kvalifisert for opptak til masterstudiet i pedagogikk på PFI. Skillet kan virke unaturlig og det er selvsagt glidende overganger mellom de to studentrollene. Grepet er gjort med bakgrunn i at dataene naturlig vil dele seg inn i kategorier som passer inn i de to teoriene som blir presentert i oppgaven, av henholdsvis Basil Bernsteins kodeteorier og Lev Vygotskys språkutviklingsteori også kalt ”isfjellteorien”. Disse rollene er definert på institusjonsnivå og ikke på individnivå.

Det er ikke på noen måte forsøkt å gi uttrykk for at en utdanning er bedre enn en annen, men kun for å belyse en didaktisk utfordring innen høyere utdanning. *Frafall* eller *gjennomstrømningsproblematikk* kan sees på som to sider av samme sak. I det neste skal jeg forsøke å gjøre rede for disse begrepene.

2.3.2 Hva er studiefrafall?

Studiefrafall er et komplisert begrep som og kan gis ulike definisjoner, og er avhengig av det datamaterialet som presenteres. En ledende amerikansk forsker i utdanningssosiologi Vincent Tinto, har i sin bok fra 1975 ”Drop-out from higher education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. i *Review of Educational Research*” og i ”*Leaving College. Rethinking the*

Causes and Cures of Student Attrition.” fra 1987 argumentert for hvorfor frafall skjer i fra universitetet i USA (Tinto 1975, 1987).

I prinsippet for å bruke begrepet *fracfall* skal studenten ha gjort en fullstendig tilbaketrekning fra studiet (Tinto, 1987). Det er imidlertid forskjellig tilnærming til begrepet frafall innenfor forskning på feltet. I noen forskningsstudier får studentene selv definere om de har sluttet eller ikke. I andre studier er det utdanningsinstitusjonen som legger sine premisser for om en student har ”falt” fra eller ikke. I andre forskningsstudier kan frafall i følge Tinto, også være å bytte studiested (institusjonellavgang) eller frafall fra høyere utdanning (systemavgang) (Tinto, 1987). Frafall kan også være at studenten stryker til eksamen og ikke har noen mulighet til en ny tilsvarende eksamen.

I Norge er *fracfall* tradisjonelt blitt brukt som et begrep fra utdanningsinstitusjonens side, og refererer da til en student som forlater utdanningsinstitusjonen uten å ha tatt eksamen eller ha fått sluttvitnemål. Det som for utdanningsinstitusjonen har vært definisjon på frafall, trenger ikke nødvendigvis være frafall for studenten. Det som for et gitt universitet fremstår som at studenten har falt fra, kan i realiteten være at studenten har byttet lærested, eller bare har et kortere avbrudd i studiene som utdanningsinstitusjonen kan gjøre lite med. Mulighet for større mobilitet i høyere utdanning har aktualisert nettopp dette (Rønning 1999).

Det er med andre ord vanskelig å definere studiefrafall, og defineres ut i fra den konteksten som belyses. I denne oppgaven er konteksten på den ene siden frafallsbegrepet ut fra utdanningsinstitusjonens synsfelt, og på den andre side fra studentens synsfelt. Videre må begrepet *fracfall* skille mellom et *permanent frafall* og *midlertidig avbrudd* i studiene.

Studier som ser på *fracfall* fra studentens perspektiv, kan gi utdanningsinstitusjonen nyttig informasjon og mulighet til å se problematikken i med andre briller. En student kan plutselig bestemme seg for å slutte å studere, eller det kan skje over tid, hvor en kan snakke om en modningsprosess. Nedadgående motivasjon og annen ytre påvirkning gjør at studenten sakte men sikkert sklir fra og ikke fullfører studiene.

Frafall kan sies å være på både *individnivå* og på *institusjonsnivå*. En bredere historisk tilnærming til begrepet *fracfall* slik det har blitt oppfattet gjøres ytterligere rede for i Lauvås artikkel «Student, miljø og studiefrafall» senere i kapittel 6.2. Ikke alle faller fra, men bruker ekstra lang tid på studiene da oppstår en *gjennomstrømningsproblematikk*.

2.3.3 Hva er gjennomstrømningsproblematikk?

En fulltidsstudent skal etter normert studietid i dag produsere 60 studiepoeng i året. Mange undersøkelser viser at studenter ofte ligger under hva som er definert fra normert studietid for studiet. Noen studenter stryker til eksamen og er nødt til å ta eksamen om igjen, andre blir syke, gravide eller det kan være økonomiske forhold som kan være avgjørende for om studenter kommer ”skjevt ut” i forhold til å fullføre en universitetsgrad. Disse faktorene påvirker studentens studiepoengsproduksjon og kan gi utslag både i positiv og negativ retning.

Noen bruker lenger tid på studiet enn normert, andre bruker kortere tid. Faktorene som bidrar til forsinkelser kan både være indre eller ytre styrt. Utdanningsinstitusjonen har en normert tid å forholde seg til, men den normerte tiden trenger ikke nødvendigvis være sammenfallende med studentens planer for studiegjennomføring. En gjennomstrømningsproblematikk må da nødvendigvis i denne sammenheng være sett ut i fra utdanningsinstitusjonens ståsted.

Når utdanningsinstitusjonen beregner en normert tid for studiet, gjøres dette ut fra blant annet et økonomisk perspektiv. Finansieringen av studieplassen er lagt opp etter hvor mange studiepoeng som utdanningsinstitusjonen produserer totalt og berører derfor instituttets økonomi. Når en student bruker normert studietid på studiet, vil det være en perfekt gjennomstrømning i studieløpet. Dersom studenten bruker lengre tid på å oppnå en grad vil det kunne skape problemer for utdanningsinstitusjonen, fordi det ikke blir tilført økonomiske midler til instituttet for å kompensere for ”overtiden”. Det er i denne sammenheng som begrepet *gjennomstrømningsproblematikk* brukes.

Problemene med lav gjennomstrømning kan likevel sees ut i fra studentens ståsted, på individnivå. Dersom gjennomstrømningen blir lav, vil det for studenten kanskje oppstå problemer med å finansiere studiet med midler fra for eksempel Statens lånekasse for utdanning. Ut fra et faglig ståsted er det for både studenten og utdanningsinstitusjonen stor sannsynlighet for at det oppnås et lavere faglig nivå ved å bruke lang tid på studiene, som

igjen kan resultere i at studenten får lavere karakter i sin universitetsgrad (Berg 1997). I
apendix vises problematikken på eget studiested i tabells form. ^[1]

^[1] I apendix belyses dette gjennom tabeller fra eget studiested. 1

3 TEORI OG METODE

3.1 Valg av teori

Min oppgave er en kombinasjon av en teoretisk drøfting og en analyse av fem rapporter som har frafall og gjennomstrømningsproblematikk som tema. Analysen forsøker å belyse teoriene. Jeg vil bygge et teoretisk rammeverk som viser et spenningsfelt mellom to forskjellige tilnæringsmåter i pedagogikken, teori og praksis. Her brukes de idealiserte begrepene *practicus* og *akademicus* for å vise dette spennet. Disse begrepene ble det gjort rede for i kapittel 2.3.1. Utdanningsinstitusjonene fra høyskolesektoren viser til *practicus*, mens utdanningsinstitusjoner fra universitetssektoren viser til *akademicus*.

I oppgaven vil frafallet og gjennomstrømningsproblematikken bli sett i lys av blant annet Bernsteins kodeteorier. Bakgrunnen for at Bernstein kodeteorier brukes er at det gir et analysegrunnlag til et skille mellom universitets språk og høyskolesektorens språk, sett i lys av at disse språkene er forskjellige fra hverandre med bakgrunn i den pedagogiske tilnærmingen som blir gjort i undervisningen.

Basil Bernsteins ”kodeteorier” blir brukt til å peke på mulige problemområder. Disse problemområdene viser til språklige hindre i undervisning, for studenttyper med sitt utgangspunkt i *practicus*. Disse hindrene er ikke til stede for studenter som har en *akademicus*. Dette til tross av at de kognitive faktorene i utgangspunktet skal være like.

Det teoretiske rammeverket i denne oppgaven er teorier utviklet på den ene siden av den engelske sosiologen Basil Bernstein som blant annet ble påvirket av den franske sosiologen Pierre Bourdieu. På den andre siden den russiske lingvisten Lev Vygotsky. Jeg synes det kan være en interessant tilnæringsmåte å bruke disse teoriene på en fagspråklig-utvikling innenfor en profesjon som pedagogikk.

Teoriene har i seg elementer om en utvikling av språkforståelse i to ulike institusjonstyper. Språkforståelse i denne sammenheng er en forståelse av pedagogikk som eget språk, med sine egne teorier og begreper og forståelse av disse til forskjell fra andre fag. I dette ligger:

- Hvordan læres faget pedagogikk i undervisningssammenheng?
- Hvordan utvikles pedagogikk som profesjon hvis det oppstår mangler i språkopplæringen?

Bernsteins kodeteorier sier noe om sammenhengen mellom et kontekstnært språk og et språk som er kontekst uavhengig og ligger nærmere teori. Bernsteins kodeteorier kan være et viktig teoretisk virkemiddel for forståelse av koder i forskjellige institusjoner. Dette blir et viktig verktøy i analysen og redegjøres for.

Ved å bruke Bernsteins kodeteorier vil jeg se på overførbarhet fra elever i en engelsk kontekst til en norsk kontekst i høyskole og universiteter. Overføringen av skolekodene vil jeg se på i lys av at det fra et eliteuniversitet har vokst frem et masseuniversitet. Masseuniversitetet er preget av stor mobilitet mellom forskjellige typer utdanningsinstitusjoner. Det stilles spørsmål om det var økt mobilitet mellom institusjonene da problemene ved frafall og lav gjennomstrømning oppsto? Bernsteins kodeteorier til å belyse denne utfordringen vil være et mulig hjelpemiddel.

Ved å overføre begrepene *practicus* og *akademicus* til Vygotskys språkutviklingsteorier, gir dette mulighet til å betrakte pedagogikken som to forskjellige språk. Det ene språket med utgangspunkt i praksis og det andre med utgangspunkt i teori. For å forstå og kunne gjennomføre pedagogisk praksis og pedagogisk teoriutvikling på en best mulig måte, bør en beherske og bruke disse to språkene. Vi kan se dette som en form for tospråklighet

Lev Vygotsky bruker sveitserosten som en metafor for å illustrere mangler på kompetanse. Disse manglene er til hinder for videre utvikling innenfor språkutvikling. Lev Vygotskys ”sveitserost-metafor” vil bli brukt som en del av argumentasjonen for å belyse hvorfor frafall i fra visse sosiale grupper i samfunnet er problematisk og en utfordring for profesjonen pedagogikk. Videre bruker Vygotsky et totoppet isfjell som metafor for å illustrere hvordan

forskjellige språk bygger på hverandre. Språkene illustreres ved at istoppene illustrerer språket, mens det som er under vannlinja er språkernes fundament. Vygotskys ”*isfjellmetafor*” brukes for å synliggjøre profesjonens utfordring i å bygge både på *akademicus* og *practicus*. Som nevnt over dreier det seg om en teoretisk og en praktisk tilnærming til pedagogikken, hvor de to bygger på hverandre og samtidig har et felles fundament.

Nedenfor vil jeg gjennom Vygotskys teorier om tospråklighet, først belyse teorien. Senere i oppgaven vil jeg argumentere for hvorfor tospråklighet/ flerspråklighet kan vise seg som en styrke for fagprofesjonen pedagogikk. Vygotskys språkutviklingsteori legger vekt på den gjensidige påvirkningen førstespråket og andrespråket har på hverandre.

I denne oppgaven er det Vygotskys syn på sammenhengen mellom språk og tanke. Det er hans syn på tospråklighet og hvilke konsekvenser dette bør ha for opplæringen som brukes til å belyse fagprofesjonen pedagogikk videre utvikling. Dette blir igjen knyttet til pedagogikk som profesjonsspråk i siste del av kapittel 3.3.4. I denne forbindelse blir forholdet mellom den teoretiske og den praktiske delen av pedagogikken belyst, som igjen skal knyttes til bredden i pedagogikken som fag og profesjon. Dette vil videre bli sett ut fra et utviklingsperspektiv for profesjonen, som igjen vil bli knyttet til frafall- og gjennomstrømningsproblematikk i masterstudier i pedagogikk.

Disse teoretiske tilnærmingene, gir bare en viss indikasjon på om det kan være sammenhenger som teoriene forsøker å belyse:

- Hvem vil profesjonen at pedagogikkstudenten skal være?
- Hvilken erfaringsverden skal pedagogikkstudenten ha?
- Hva er viktig for en bredere forståelse av pedagogikkfaget?

Disse tre spørsmålene bør være sentrale i en videreutvikling av pedagogikkprofesjonen og som Vygotskys språkutviklingsteori kan belyse.

3.2 Valg av metode

Metoden i denne oppgaven er litteratursøk, lesing og analyse av andres forskning på frafall og gjennomstrømningsproblematikk i høyere utdanning i Norge. Gjennom lesingen og analysen er det søkt å finne hvilke temaer som har vært belyst i rapportene. De forskjellige temaene har blitt satt inn i en tabell for å lettere kunne få oversikt i tematikken og sammenligne temaene i de forskjellige rapportene. Det å avgrense tematikken var problematisk og jeg valgte da å klassifisere temaene i fem grupper. Dette er de samme temaene som Per Lauvås etterlyste mer forskning på i sin artikkel, «Student, miljø og studiefrafall» fra 1970.

Lauvås første spørsmål er hvorvidt institusjonen har behov for tiltak som kan heve fullføringsprosenten, og institusjonens oppfatning av hvilken studieatferd som regnes som fullføring. Det andre spørsmålet har søkelys mot studentens behov.

Tredje spørsmål vil se frafall i lys av en interaksjonsprosess mellom student og institusjon og det fjerde ser på sub-grupper innen studentpopulasjonen. Det femte spørsmålet som Lauvås reiser er spørsmål om omstrukturering av feltet, hvor det er samsvar mellom institusjonens og studentens mål. Lauvås sine kategorier gir samlet en bredde i tematiseringen og reiser samtidig interessante spørsmål for forskningsområdet.

3.3 Bernsteins kodeteorier

I det neste avsnittet, er det presentasjon av Basil Bernsteins kodeteorier som er tema, men før presentasjonen av kodeteoriene er det på sin plass med en liten presentasjon av Bernstein selv. Basil Bernstein levde fra 1924-2000. Han var britisk sosiolog og professor i utdanningssosiologi ved Institute of Education, University of London fra 1967. Bernsteins teoriutvikling begynte i 1954 da Bernstein underviste barn på en østkantskole i London.

Bernstein arbeidet særlig med språkets rolle i sosialiseringsprosessen i vid forstand. Bernstein studerte i denne sammenheng sosiale strukturer i familien, forhold til barnas jevnaldringsgruppe og Bernsteins tema er hvordan sosiale strukturer påvirker pedagogisk

praksis. Bernsteins teori er vanskelig å plassere innenfor noe bestemt paradigme (Enggaard & Poulsgaard 1974). Bernsteins teorier kan da sees på som en type skolekritikk i denne sammenhengen.

I følge Christian Beck, er det stort spenn i Bernsteins teorier fra det "... stringent presise til det mer mytiske og gåtefulle..." (Beck, 2006:1). Bernstein har generelt sagt til sitt forsvar uttalt at artiklene er dunkle, uten presisjon og sannsynlig fulle av tvetydigheter og at dette ikke bør betraktes som feil i teoriene, men er snarere et tegn på at teoriene er i utvikling (Enggaard & Poulsgaard 1974). Det å kunne sette Bernsteins teorier inn i ytterligere en setting, bør da være i Bernsteins ånd.

En del av denne sosialiseringsprosessen, er legitimering av språkkoder. I Bernsteins senere arbeider legger han mer vekt på den språkbruken som er legitim i den umiddelbare konteksten (Enggaard & Poulsgaard 1974). Det er nettopp i denne konkretiseringen av språkbruken i den umiddelbare konteksten som gjør kodeteorien interessant i denne sammenheng. Bernstein knytter koder til Bourdieus begrep om verdi knyttet til *kulturell kapital*.

Bernstein finner tydelige forskjeller i elevenes motivasjon og evne til å motta undervisning, og dette fører til forskjell i elevenes læringsutbytte. Bernstein kaller dette for innlæringsbarrierer. Disse innlæringsbarrierene kan i følge Bernstein ikke forklares ut fra elevenes intelligens, men må tilskrives elevenes måte å bruke språket på.

Bernstein bruker språkkoder for å forklare språkets rolle i sosialiseringsprosessen: "A code is a regulative principle, tacitly acquired, which selects and integrates relevant meanings, the forms of their realisation and evoking contexts" (Bernstein, 1990:14). Koder sees her ikke bare som språk, men påpeker også språkets bruk i den kontekstuelle sammenheng. Konteksten er altså styrende for språkbruken. Det grunnleggende i kodeteorien er at teoriene kan brukes enten konteksten er familien, eller om konteksten er universitet eller høyskole. Det som er grunnleggende er hvordan kulturen formidles gjennom språket i den oppvoksende generasjon. Her omfattes kodene av både struktur i formidlingen og strukturelle endringer. (Bernstein 1977) I denne oppgaven vil den oppvoksende generasjon være studenten og konteksten utdanningsinstitusjoner for høyere utdanning.

Bernsteins utdanningssosiologiske bidrag kan deles inn i tre. I det følgende vil de tre delene bli presentert:

- Teorien om språkkodene
- Teorien om pedagogiske koder
- Teorien om pedagogisk diskurs

3.3.1 Teorien om språkkodene

Utgangspunktet for Bernsteins kodeteori oppsto i et helt konkret problem som Bernstein møtte i en undervisningssituasjon. Problemet besto i at det var betydelige forskjeller i elevenes evne til, og motivasjon til å motta undervisningen. Dette førte til stor forskjell i utbytte av undervisningen.

Barna i undervisningssituasjonen kom både i fra middelklassen og i fra arbeiderklassen. I IQ-testing av elevene, kom imidlertid arbeiderklassebarna markant dårligere ut av testene enn middelklassebarna. På bakgrunn av disse testene, hevdet Bernstein at kommunikasjonssystemene til arbeiderklassebarna og middelklassebarna var forskjellige. Her er det altså snakk om innlæringsbarrierer hvor elevens intelligens ikke kunne være årsaksfaktor, men at årsaksfaktorene var elevenes forskjellige måter å bruke språket på. (ibid)

Bernstein hevdet at barn har forskjellige språk, alt etter hvilket hjem de kommer fra. Han påpekte at forskjellen i språkbruken er størst mellom barn av velstående foreldre og barn fra de nederste sosiale samfunnslag. Barn fra arbeiderklassen har et mer begrenset språk enn middelklassebarn. Dette forklarte han med at familienormene er forskjellige. I arbeiderfamilier er tendensen, ifølge Bernstein, at ting tas for gitt. Barna får ikke alltid en grundig forklaring på de handlinger som skjer eller utføres.

Derimot ville barn fra middelklassen generelt sett ha et ønske om en mer utdypende forklaring på hvorfor tingene er som de er. Middelklassebarn utvikler i denne forbindelse et utviklet språk, som gjør dem i stand til at uttrykke seg lettere.

I Bernsteins sosiolingvistiske teorier gjør han rede for hvorfor det er forskjell på skoleprestasjoner mellom engelske middelklassebarn og arbeiderklassebarn. Bernstein viser til at middelklassebarnas språk er mer likt det formelle språket som er skolens språk, et akademisk språk med en mer utviklet språkkode (**elaborated code**) som er eksplisitt, kontekstuavhengig og preget av kompleks grammatikk og setningsoppbygning.

Arbeiderklassebarnas språk er mer implisitt, preget av korte setninger og enkel grammatikk (**restricted code**). Bernstein knytter på 1990- tallet sine teorier opp mot taus kunnskap/kommunikasjon som noe positivt (**restricted code**). I følge Beck er det på ingen måte Bernsteins ide å se på de to kodeformene **elaborated code** og **restricted code** som den ene av dem er å foretrekke fremfor den andre. Han peker på at Bernstein kritiserer skolen for nettopp dette (Beck 2006).

Bernstein videreutvikler sine koder og introduserer begrepet språkbrukskode (**speech code**). Koden styrer den språkbruken vi bruker og hevder at det er umulig å finne fram til den sosiale koden uten å kunne noe om den sosiale konteksten, hvor den språklige ytringen blir fremsatt.

3.3.2 Teorien om pedagogiske koder

En videreutvikling av denne teorien gjør den fruktbar for denne oppgaven hvor Bernstein tar i bruk begrepene **ramme** og **klassifisering**. Bernstein har i det tidligere fortrinnsvis brukt kodene på sosialisering i familien og hevder at en hver form for undervisning må ta utgangspunkt i barnas forutsetninger.

I skolens pedagogiske praksis ligger det i følge Bernstein maktstrukturer, og bak en pedagogisk praksis ligger intensjoner om hvordan mening og innhold skal oppfattes i utdanningsinstitusjonen. Dette er hva Bernstein kaller rammer.

Hvordan fagene i utdanningsinstitusjonen er oppbygd, hvordan inndeling av fag blir gjort og oppdeling av undervisningstimer, er et forhold mellom kategorier. Her bruker Bernstein begrepet klassifisering.

I en svak klassifisering, vil det innenfor utdanningsinstitusjonen for eksempel være liten oppdeling av fag, eller skoletimer. I en sterk klassifisering vil det kunne være mange forskjellige fag, med sterke grenser mellom fagene.

Pedagogikken i barnehager, skoler og høyere utdanning bygger på og forutsetter en sosialiseringssprosess. På samme måte som barna fra engelsk arbeiderklasse har vært igjennom en annen sosialiseringssprosess enn middelklassebarna, finner vi også to forskjellige sosialiseringssprosesser i høyere utdanning i Norge. En ved universitetet og en ved høyskolen.

3.3.3 Pedagogisk diskurs

Pedagogisk diskurs er Bernsteins siste utviklingstrinn. Både Marx og Durkheim har vist oss at strukturen i samfunnets klassifiseringer, rører både maktfordeling og sosiale kontrollprinsipper, hevdet Bernstein. En pedagogisk diskurs, er ikke en diskurs i seg selv, men inneholder prinsipper for hvordan et fag i høyere utdanning eller skolen blir skapt eller videreutviklet innenfor utdanningsinstitusjonen. (Bernstein, 1990). I det faget overføres fra universitetet til høyskole eller skole og barnehage, er det rom for fortolkning.

Fagkunnskapen tilpasses ulike utdanninger og tilpasses i henhold til ulike ideologier og til tidligere pedagogisk praksis. Bernstein sammenligner universitetslærerne med profeter og øvrige undervisere som arbeider lenger ned i utdanningssystemet med rekontekstualisering for prester. Prestene fortolker og formidler profetenes originale tekster. (ibid) Prestene gjør faget til sitt eget og formidler sitt fortolkede innhold videre. Trekker vi metaforen videre og fortsetter sammenligning med for eksempel kristendommen er Bibelen profetene, og de forskjellige kirkesamfunn prestene. I prestenes formidling skjer det igjen en rekontekstualisering ut i fra tilhørernes forestillingsverden, sett ut i fra en hermeneutisk tenkning.

3.3.4 Bernsteins kodeteorier i høyere utdanning

Bernstein teorier er mye brukt til å forklare sosiale prosesser. Her i oppgaven brukt på for å forklare frafall og gjennomstrømningsproblematikk. I denne oppgaven vil Bernstein bli brukt til å forklare frafall og gjennomstrømningsproblematikk ved universitetet ved å skille

studentene i sosiale grupper ut fra utdannelsesbakgrunn. Bernstein bruker Bourdieu sitt begrep om *kulturell kapital* og vil da vise til institusjonell makt. Bernstein bruker sine begreper om språkkoder. Språkkodene er opprinnelig brukt til å klassifisere barn fra forskjellige sosiale lag i England. Bernstein har som utgangspunkt at forskjellige grupper i samfunnet har forskjellige språkkoder som er mer eller mindre utviklet. Forskjellig språkbruk fører i følge Bernstein til innlæringsbarrierer, som ikke kan forklares ut fra intelligens.

Bernsteins begreper er idealiserte og er vidt definerte, noe som gjør at bruksområdet er vidt.

Gjennom sin teori kunne Bernstein forklare hvorfor arbeiderklassebarna muligens ikke oppfatter alt, hva lærerne prøver at formidle i skoleundervisningen. Et spørsmål som reiser seg i denne forbindelse er i hvilken grad teorien om språkkodene kan overføres fra klassesamfunnet i England til det norske utdanningssystemet og fra barn til studenter. Dette spørsmålet er gjenstand for debatt senere i kapittelet.

Det kan være mulig å anta at en teori med slik stor overførbarhet også vil kunne brukes som forklaring av sosiale fenomener på frafall og gjennomstrømningsproblematikk. Selv om ikke all læring skjer innenfor en utdanningsinstitusjon, kan det være rimelig å hevde at det er de samme prosessene som styrer både på utsiden og på innsiden av utdanningsinstitusjonen.

Trekker vi sammenligningen over til universitetsstudier i for eksempel pedagogikk, vil det være mulig å hevde at høyskoleutdannede har et begrenset pedagogisk-akademisk språk i forhold til universitetsutdannede. Både hvis vi bruker antall studiepoeng i pedagogikk som grunnlag for påstanden og hvis det gjelder tilnærming til pedagogikken som fag.

Høyskolestudentens studiepoeng refererer til praksis og universitetsstudentens studiepoeng refererer til teori. Praksis som igjen refererer til kontekstavhengighet og teori som refererer til kontekstuavhengighet. Her er det igjen viktig å presisere at det i denne sammenhengen er det snakk om idealiserte begreper, sett i lys av forholdet mellom *practicus* og *akademicus*.

Bernstein påpekte at språkkodenes forskjellighet ikke betyr at arbeiderbarna har et dårligere eller mindre utviklet språk, men det kan gjøre skolens "språk" vanskeligere å tolke og forstå for barn fra lavere samfunnslag. Det samme er det viktig å påpeke i forhold til skolekoder fra **elaborated kode** universitet, og **restricted kode** høyskole.

Høyskolestudenten vil ha andre begreper rundt sin egen refleksjon av pedagogisk praksis. Et godt eksempel på dette er teorikonstruksjon mot praksis i pedagogikken. En student fra

høyskolen vil med Bernsteins kodebruk, ha en annen *speech code* i sitt pedagogiske begrepsapparat. *Prakticus* og *akademicus* vil ha forskjellige forutsetninger til å gjennomføre tolke de samme pedagogiske oppgavene. Selv med bruk av de samme begrepene og teoriene, vil innholdet i både begrepene og teoriene referere til to forskjellige språklige tradisjoner og derfor oppfattet forskjellig og det kan oppstå misforståelser. En del av denne forskjellen kan forklares ut i fra hvilke deler av teorien som blir vektlagt innenfor en utdanningsinstitusjon.

Andre teoretiske tilnærminger med utgangspunkt *prakticus* på vitenskaplige pedagogiske begreper gjør at kommunikasjonen kan være vanskelig når undervisningen har sitt utgangspunkt i *akademicus*. Vi kan si at de har kunnskap fra praksis og har møtt problemstillingene tidligere, men den akademiske kunnskapen ligger som taus kunnskap (Kuhn 1962) og må i følge Bernstein aktiveres. Med aktiveres, menes her at kunnskapen må innlæres på nytt med utgangspunkt i *akademicus* og i **elaborated kode**.

Når undervisningen ikke er tilpasset studentene oppstår det brudd i kommunikasjonen. Her påpeker Bernstein at dette kan medføre mindre motivasjon og vil ikke kunne fortsette over tid og det vil være fare for at det kan oppstå frafall fra studiet, noe som igjen minsker produksjon av studiepoeng for studenten, og samtidig svekker det som er grunnlaget instituttets drift som igjen har ansvaret for undervisningen.

Penger fra studiepoengproduksjon er en av instituttets viktigste inntektskilde, for å ikke snakke om den viktigste. Samtidig er også pedagogikken i seg selv en viktig inntektskilde, da det er den instituttet har til ”salgs” både til studenter, tidsskrifter og publiseringer. Jo, bedre produkt jo større salg.

Et eksempel er fra min studietid og grad av veiledning i praksis ble diskutert. Høyskole studentene var lite fornøyd med veiledningen og hevdet at mye av veiledningen i en praksisperiode ikke var gjennomført. Studenter fra universitetet hevdet på den annen side at de hadde fått god veiledning. Høyskolestudentene klaget på at veiledningen ikke var gjort på et formelt avsatt tidspunkt, mens universitetsstudentene mente på sin side at veiledningen var gjort underveis i praksisperioden og påpekte at strukturen på veiledningen ikke trengte å ha så trange rammer og så formell struktur og tilmålt tid som høyskolestudentene ønsket.

Eksempelet viser her til at høyskolestudenten ikke kan vite hva begrepet *veiledning* er innen for den sosiale konteksten på universitetet, selv om høyskolestudenten har begreper om *veiledning* i fra en annen kontekst. I eksempelet med *veiledning* er det ikke bare begrepet om veiledning, men også sosialiseringsprosessen i veiledningsprosessen som i dette tilfellet Bernstein vil være opptatt av i forhold til språkbrukskode. Diskusjonen rundt begrepet *veiledning* bidro til at studenten ble opptatt av veiledning og skrev masteroppgave innenfor veiledningsfeltet. Ulike læreplaner og institusjonelle forskjeller i de to bachelorutdanningene, bidro sannsynligvis til at høyskolestudentene og universitetsstudentene fortolket veiledningen forskjellig.

4 HVA ER ÅRSAKENE TIL FRAFALL OG LAV GJENNOMSTRØMNING?

Vi skal i det neste se på hva som kan være årsaker til frafall og lav gjennomstrømning.

Problemstillingen i denne oppgaven er todelt. Hvorfor faller studenter fra eller bruker ekstra lang tid på masterstudiene? Og hvilke didaktiske grep kan hindre frafall i fra studiene slik at flere fullfører allerede påbegynte masterstudier ved universitetet? Dette kapittelet tar for seg den første delen. Hvorfor faller studenter fra eller bruker ekstra lang tid på masterstudiene?

I forhold til teorier om frafall vil jeg peke på tre mulige forklaringsmodeller. Frafall kan for det første skyldes bestemte trekk ved studenten, for eksempel sosial bakgrunn, evner og motivasjon. For det andre kan frafall skyldes trekk ved lærestedet, studietilbud, eller studiekvaliteten. Det vil si at det som skjer etter at studenten har begynt ved et lærested er viktigere, for å forklare frafall, enn å gi kjennetegn ved studenten.

For det tredje er det også mulig å se på samspillet mellom studenten og utdanningsinstitusjonen som forklaringer på frafall. Her kan det trekkes frem studentskibnadenes og fagutvalgene rolle som tilretteleggere for studiene i vid forstand. Et paradoks kan være at de som bruker slike tilbud minst, kan være de som trenger det mest, uten at det tas for gitt.

Kvalitetsreformen er som beskrevet i kapittel to en omfattende reform av høyere utdanning i Norge. Mye har blitt gjort etter Kvalitetsreformen i 2003, i forsøk på å senke frafallsprosenten fra studiene og øke gjennomstrømningen av studenter. Endringene som har blitt gjort er til dels gjennom endrede rammevilkår, herav finansieringsordninger, dels gjennom instituttets faglige vurderinger og til dels etter påtrykk fra studentene.

Oppgaven over har vist at det finnes mange studier på årsaker til at studenter faller fra i et studieløp. Årsakene kan deles inn i fire ulike kategorier: Den første kategorien er knyttet til studentenes forutsetninger. Den andre kategorien har sin forklaring sett i lys av hvilke eksterne forhold som påvirker studentenes innsats i studiene. I denne kategorien ble det gitt eksempler som graviditet og økonomi.

Tredje kategori er hvordan de forskjellige gradene i studiet er bygd opp og hvilken utforming studieplanene har. Forklaringer her kan være, blant annet, at studiene er løst eller fast strukturert og med store eller få valgmuligheter for studentene. Det er sannsynlig at en utdanning med forskjellige strukturer vil tiltrekke seg forskjellige typer studenter. Hvis for eksempel en student er lite strukturert i sin læring er det større sannsynlighet for at studenten faller fra hvis det ikke er stramme rammer i undervisningen. (Berg 1997)

Fjerde kategorien er studiekvaliteten, dvs. hvordan undervisning, veiledning, evalueringer blir gjort ved utdanningsinstitusjonen og hvilke rammefaktorer disse er avhengig av.

I kapittel 3.3 ble det pekt på hvordan Bernstein bruker *gyldige koder* i språket og hvordan disse gis makt i den sosiale konteksten. Her bruker Bernstein Bourdieus teori om kulturell kapital som forklaringsmodell. Det ble pekt på at sosialt betingede prestasjonsforskjeller kan oppstå ved at høyere sosiale lag besitter en annen kulturell kapital enn studenter fra lavere sosiale lag (Bourdieu 1984). Med kultur mente Bourdieu alt som er kultivert og dyrket og da er verdifullt i et samfunn. Kulturell kapital er dermed ikke bare en personlig kompetanse hos den enkelte, men samtidig en kompetanse som i samfunnet er tilkjent en verdi. Kulturell kapital i utdanningsinstitusjoner representerer med dette syn makt gjennom å kunne beherske de kulturelle virkemidlene som brukes innen utdanningsinstitusjonen.

Kapital blir i denne sammenheng en forståelse av hvordan forskjellige oppgaver blir løst ved utdanningsinstitusjonen og sammen med en forståelse for hvordan disse oppgavene løses og som samsvarer med den som evaluerer denne forståelsen til studenten. Både eksplisitt og implisitt. Sosial kapital referer som regel ikke til nærmeste familie, men nettverk av for eksempel tidligere kolleger og studiekamerater, venner og bekjente. Slike nettverk kan blant annet ha betydning for muligheter på universitetet og videre ut i arbeidslivet (ibid:).

Ser vi på den kulturelle kapitalen som studenter i utdanningsinstitusjonen har brukt tid til å tilegne seg vil denne teorien til Bourdieu hevde at det er et skille mellom studenter. Denne ”kapitalen” kan blant annet løses ut som studiepoeng som igjen kan kvalifisere for jobb innenfor en bransje hvor den kulturelle kapitalen har sitt gyldighetsområde.

I et åpent studium, som pedagogikkstudiet tradisjonelt har vært på PFI, er det mulig å hevde at studentene har fler gyldige språkkoder enn studentene i et høyskolestudium. På høyskole har en tradisjonelt har fulgt studenten tettere og dermed gitt studentene en annen og enklere måte

å løse studiehverdagen på (Berg 1997 eller Dæhlen & Havnes 2003). Denne dimensjonen vil det bli sett på i kapittel 7.1 hvor det blir sett på høyskolene og universitetets opplæringskvalitet.

Nye studenter fra andre utdanningsinstitusjoner vil i følge Bernstein ha annen kulturell kapital med seg inn i utdanningsinstitusjonen. Det er verdien på denne kapitalen og forvaltningen av denne som kan være avgjørende for om studenten lykkes med studiene eller ikke. Nye studenter har andre verktøy og arbeidsformer og som kan være verdiløse som ny student.

De som allerede er i utdanningsinstitusjonen, vet hvilke verktøy som brukes og kan derfor bruke studietiden til å tilegne seg fagkompetanse, enn å lære seg bruk av nye verktøy for å tilegne seg denne fagkunnskapen. Verktøy i dette tilfelle kan være hvilke formelle krav som stilles til en oppgave som skal leveres inn, begreper som blir brukt i institusjonen innen feltet som studeres. Hvilke teoretikere som er viktige for institusjonen eller hvem som er lett å spørre om hjelp, når studenten er usikker på både faglige og ikke faglige spørsmål. Og det er den kulturelle kapitalen som studenter tar med seg inn i studieløpet som kan være avgjørende for en fullføring av utdannelsen.

Studieprogresjonen er mest problematisk å få oversikt over i de fritt organiserte studiene ved universitetene, dvs. humanistiske og samfunnsvitenskapelige fag, og i noe mindre grad de naturvitenskapelige studiene. (Næss 2003). Næss som i sin studie fulgte de samme studentene i sju år, var fortsatt 60 % av utvalget studenter.” De aller fleste som tok lange studier var derfor fortsatt i slutfasen i utdanningen, og vi har ikke sikker informasjon om hvor langt i studiene disse studentene reelt sett hadde kommet. Det er derfor i første rekke begynnerfasen og veien videre frem til påbegynt hovedfag eller profesjonsstudium vi har kunnet kartlegge i denne rapporten.”(Ibid). En annen tilnærming er studentenes arbeid med fagstoff innenfor disiplinen.

Høyskolestudenten som kommer til universitetet er vant til å få et tilrettelagt pensum. Denne ”vanen” slår ut i tre forskjellige retninger. Både nedover mot bachelornivå og oppover mot masternivå. For det første slår det ut at høyskolestudenten skal fylle på sin teoretiske pedagogiske kompetanse for å kunne følge undervisningen, ved å knekke de faglige kodene. For det andre er det i et masterstudium en del anbefalt studielitteratur som innebærer ytterligere valg, en del tilleggslitteratur i forbindelse med studiekrav som skal innleveres underveis i studiet. For det tredje er det valg knyttet til masteroppgaven hvor det er opp til

studenten selv å velge litteratur og med stor fare for feilvalg. Valgfrihet knyttet til både valg av fag, pensum og tema for masteroppgaven er ofte tidkrevende og studieforlengende (Acherman 1989) og da spesielt for høyskolestudenten som er vant til en annen tilnærming til faget. Bernstein sine begreper om innramming og klassifisering kan her brukes for å forklare forskjellen mellom universitetet og høyskole.

Det å komme i gang med å skrive en masteroppgave, er i følge Ogden en utfordring. Ogden beskriver denne overgangen fra reseptiv til produktiv kunnskapsgenerering, fra å ta til seg kunnskap til å produsere kunnskap. (Ogden 1988) Her er det igjen en rekke valg som innebærer å finne problemstilling i oppgaven, oppgavens vinkling metode og teorigrunnlag som Berg har presisert. (Berg 1997)

Vi skiller ofte mellom ”faste” og ”løse” studier. Faste studier kan enten bety at alle studentene skal gjennom de samme fagene, gjerne også i fastlagt rekkefølge, eller at undervisningen er lagt opp med mye og til dels obligatorisk undervisning og øvelser. I løse studier har studentene store muligheter til å velge fag og sette sammen sitt studium selv, og undervisningen er frivillig og med stor vekt på egen studieinnsats.

Dersom vi ser på studiet som en modningsprosess er det akkurat i denne overgangen som det kan være store utfordringer for studenten. Det er store forskjeller i studiets organisering. I mange studier har studentene kanskje for store muligheter til å velge studiestrukturen selv.

De to dimensjonene studieorganisering og undervisningsformer henger ofte, men ikke alltid sammen. Eksempler på løse studier finner vi spesielt i humanistiske og samfunnsvitenskapelige universitetsstudier, mens de fleste profesjonsstudier som sivilingeniør, medisin og høyskolestudiene kan karakteriseres som faste. (Aamodt 2003)

Videre peker Bijleveld (1993) på at det er mulig studenter trenger et ”studiepress” for å gjennomføre studiene på normert tid. Studenter som i stor grad overlates til seg selv er helt avhengige av egen motivasjon, og følgelig vil studieinnsatsen variere. (Berg 1997) peker spesielt på at studier der studentene stilles overfor mange valg ofte er preget av forsinkelser. Større frihetsgrader i den daglige undervisningen og store valgmuligheter er dermed faktorer som kan forklare at studietidsbruken er lavere i løse enn i faste studier (Aamodt 2003)

Masteroppgaven er en periode i studieløpet som studenten har løsere studiestruktur enn ellers i studieløpet og er det fortsatt etter Kvalitetsreformen.

En grunnfagseksamen kan sies å ha store likheter med en eksamen i norsk på videregående skole. Et stort litterært arbeid som en hovedoppgave er det lite trening i å gjøre tidligere i studiet. Bernstein vil hevde at det er likhet i de koder som testes ut på en eksamen og at en hovedoppgave trenger en mer utviklet språkkode enn ved en grunnfagseksamen og gjør at mange studenter gir opp eller bruker mer tid enn normert for å videreutvikle sine koder eller som Bourdieu teori ville kalle tilegne seg kulturell kapital. Den kulturelle kapitalen skal tilegnes fra forskjellige områder, vitenskapsmetode, statistikk og skrivekunst eller hva vi kaller retorikk.

Studenter fra andre utdanningsinstitusjoner føler muligens at de passer dårligere inn, fordi de ikke kjenner de akademiske kodene godt nok. At disse studentene ikke kjenner de akademiske kodene godt nok, gjør at de må igjennom en ekstra læringsprosess for å beherske disse kodene. Her er det både sannsynlighet for at studentene bruker lengre tid, eller faller i fra. Studenter som blir igjen på universitetene behersker de akademiske kodene bedre og sikrer samtidig at universitetene sitter igjen med de beste og mest motiverte studentene, men at denne avskallingen skjer på en relativ tilfeldig måte, men er kanskje hensiktsmessig stiller Hovdhaugen og Aamodt spørrende til i Arbeidsnotatet fra 2005 (Hovdhaugen og Aamodt 2005).

I den senere tid har det vært et ønske fra Stortinget om økt mobilitet i høyere utdanning både i norsk og internasjonal utdanning. Et gjennomslag for dette ønsket om økt mobilitet, har gjort det lettere for studenter å søke opptak ved et annet studiested. I St. meld. Nr. 40 (1990-91) Fra visjon til virke, var en viktig del av grunnlaget for denne delen av Kvalitetsreformen.

Formålet var at studenter skal kunne bevege seg fritt og kunne ta utdannelsen sin i ulike typer utdanningsinstitusjoner innenfor samme utdanningsnivå. Denne friheten har mange likhetstrekk med universitetenes tidligere krav om større bredde i graden. Et eksempel er cand. mag. grad, hvor en måtte ha minst to forskjellige grunnfag og et mellomfag.

Dette spennet i pedagogisk tilnærming bør være viktig for utdanningsinstitusjonene og ikke minst for profesjonen pedagogikk. Spennet i kompetansen på studenter som har fått opptak til universitetsstudiene, gir universitetene flere krevende utfordringer, som denne masteroppgaven trekker opp.

For det første er det å legge forholdene til rette for studenter, slik at studentene tilegner seg økt pedagogisk kompetanse. For det andre er det å gi studentene mulighet til å gjennomføre

studiene til normert tid, hvor normert tid er beregnet til to år. Den første utfordringen vil ligge innenfor hva man kan kalle tiltak.

Det andre utfordringen kan sees på som resultat av tiltak. Tiltak rettet mot at studenten skal fullføre et studieløp i forhold til en gitt tidsfrist. Dette bringer oss inn på tre muligheter i forhold til en tidsfaktor for gjennomføring av masterstudiet:

- Studenten slutter i studiet.
- Studenten bruker lengre tid enn normert studietid for fullføring av masterstudiet.
- Studenten fullfører studiet til normert tid.

De to første mulighetene gir instituttet problemer og problemene er som vi senere skal se sammensatte og vanskelig å løse. Den siste muligheten er en suksess både for student og institutt. Fra et pedagogisk ståsted vil man kunne anta at det er mulig å løse en del av de problemene som knytter seg til de to første mulighetene. Frafall og gjennomstrømningsproblematikk kompleksitet er forenkles ved bruk av teoretiske betraktninger. Det å se på problemområdet ved bruk av teori kan det dukke opp strukturer og sammenhenger som ellers kan være vanskelig å se. Det gir også en mulighet til spissformuleringer gjennom kategoriseringer.

Vi skal i det neste se på teoretiske strukturer knyttet til opplæringskvalitet

4.1 Opplæringskvalitet og lærestoffets flerdimensjonale karakter

Tidligere i oppgaven ble begrepene *prakticus* og *akademicus* presentert for leseren. Studentenes arbeid med fagstoffet kan videre deles inn i to forskjellige kategorier. Kontekst avhengig fagstoff og kontekst uavhengig fagstoff. Kontekst avhengig fagstoff refererer til praksis nært (*prakticus*) og kontekstuavhengig refererer til uavhengig fra praksis dvs. til teori. (*akademicus*) Disse to kategoriene kan igjen sees i forhold til om de er vanskelig eller

lett utfordrende kognitivt for studenten. Tabellen under viser de fire forskjellige kategoriene. I fire forskjellige kolonner:

	Kontekstavhengighet	
Kognitivt utfordrende	Nivå 3	Nivå 4
	Høy kognitivt utfordrende	Høyt kognitivt utfordrende
	Kontekstavhengig språk	Høy språklig kontekstuavhengighet
	Nivå 1	Nivå 2
	Lite kognitivt utfordrende	Lite kognitivt utfordrende
	Kontekstavhengig språk	Høy språklig kontekstuavhengighet

Tabell 1: Firepunktstabell for opplæringskvalitet og det skolefaglige lærestoffets flerdimensjonale karakter (Jvf. Cummnis 1984, Øzerk 2003) Denne modellen har fire felt, med fire forskjellige studiefaglikekrav til studenten:

Nivå 1: Her står studenten ovenfor lite kognitivt utfordrende oppgaver som kan løses ved hjelp av kontekstavhengige kommunikasjonsferdigheter. Her er studenten i kontekstbaserte språklige aktiviteter, ansikt til ansikt kommunikasjon og følger lærerens instruksjoner og anbefalinger språklige aktiviteter i forhold til praksis. Praksis refererer her til innlæring av praktisk aktivitet til bruk i praksis.

Nivå 2: Her står studenten oven for en situasjon som er kognitivt lite utfordrende, med oppgaven som kan løses ved hjelp av kontekst uavhengige kommunikasjonsferdigheter. Kontekstuavhengige språklig aktiviteter refererer her til lette spørsmål – svar. Øvelser med kjente samtalerutiner. Gjentakelser og nedskrivning av kjente ord, uttrykk og setninger. Utfylling av rubrikker og lignende.

Nivå 3: Her står studenten foran en kognitivt utfordrende oppgave som kan løses ved hjelp av kontekst avhengige kommunikasjonsferdigheter. Aktiviteten er her for eksempel demonstrasjon av en prosess, forklaring av et emne ved hjelp av demonstrasjoner, svare på spørsmål på høyere nivå, foreta muntlige presentasjoner, arbeid med profesjonsmessige oppgaver og begreper ved hjelp av konkrete; objekter, bilder tegninger og lignende. Språklige aktiviteter er basert på illustrerte bøker og andre trykte læremidler, språklige aktiviteter i tilknytning til modellaging, kartlegging og tegning av diagrammer.

Nivå 4: Her står studenten ovenfor en kognitivt utfordrende oppgave som kan løses ved hjelp av kontekst uavhengige kommunikasjonsferdigheter. På dette nivået er det for eksempel forklaring av emnet/ lærestoff uten demonstrasjoner, lese og forstå tekster, lese fagbøker for å forstå faginnholdet. I andre tilfeller kan det være arbeid med skriftlige fagoppgaver uten illustrasjoner, lange skriftlige fremføringer eller fortellinger. Videre kan det innebære å konstruere ny teori gjennom undersøkelser og da skrive rapporter, formulere svar på spørsmål på høyere nivå, lese og forstå bokas skriftlige instruksjoner, eksemplifiseringer og løse oppgaver, eller det kan være arbeid med lange prosjektrapporter, hovedoppgaver og masteroppgaver eller avhandlinger.

Modellen innebærer fire felt for hvordan det skolefaglige innholdet setter forskjellige krav til kommunikasjon og for studentens kognitive egenskaper. Opplæringen på nivå en og to ligger innenfor hva en *practicus* kan klare uten hjelp. Mens i gruppearbeid og veiledning kan *practicus* få aktivisert sine praktiske forkunnskaper og gi disse et akademisk innhold, dersom denne hjelpen kommer i tide slik at lærestoffet blir meningsfylt og ikke for akademisk krevende, eller kognitivt utfordrende. Denne tilnærmingen kan skape et optimalt læringsutbytte dersom veiledningen kommer i tide og er tilpasset den enkelte student og ikke når studenten har falt i fra.

I opptakene til studiet kommer det fram at studentene har forskjellig kompetanse fra ulike utdanningsinstitusjoner. Forskjellen i denne kompetansen er tidligere i oppgaven blitt beskrevet som *practicus* og *academicus*.

I følge Tinto (2002) er det ikke alle studenter godt nok forberedt rent akademisk til å begynne å studere. Ser vi på studenter som tradisjonelt kommer fra høyere sosiale lag, har de lært seg å argumentere på måter å diskutere på hjemme i fra. Disse studentene hevder Tinto har lettere for å tilpasse seg universitetets koder.

På den annen side er andre studenttypene lite utsatt for modningsprosesser tilknyttet *academicus*. Høyskolestudenter med sitt utgangspunkt i *practicus*, får lite *academicuskompetanse* i sine høyskolestudier og det oppstår vansker med å nå opp til den akademiske standarden ved universitetet. *Akademicuskompetanse* er en form for kompetanse som er både kognitivt utfordrende og kontekst uavhengig. Denne kompetansen refererer til Nivå 4 i tabellen over.

Det finnes imidlertid ingen dokumentasjon på at denne forskjellen i kompetanse finnes på et masterstudie, og derfor kan man si lite om den vil føre til et økt frafall.

I rapporten *Realkompetansesudenters bortvalg og studiepoengproduksjon*, hevder Håvard Helland ved NIFUSTEP at profesjonsrettede høyskoleutdanninger er realkompetansesudentene fullt på høyde med sine studiekompetente medstudenter, mens realkompetansesudentene ved universitetene, sliter langt mer enn sine medstudenter (Helland 2005). Helland peker på at realfagstudentene både har høyere frafall og lavere studiepoengproduksjon og at det er betydelige forskjeller mellom studiekompetanses studenter og realkompetanses studenter på noen utdanningstyper, mens forskjellene er ubetydelige på de utdanningstyper flest realkompetanses studenter velger.

I lys av dette virker det fornuftig at en relativt liten andel realkompetanses studenter velger et universitetsfag.(ibid) og at det er sannsynlig at det nødvendigvis er nødt til å medføre ekstra innsats fra studenter med utdanning fra andre utdanningsinstitusjoner.

Når vitenskapelige begrepene brukes i teoretisk undervisning som er fjern fra praksis og den konteksten de er i, kan det oppstå problemer. Innholdet i fagstoffet på lærerhøyskolen har i

den senere tiden også fått mindre pedagogisk innhold, noe som forsterker problemet. Nå vil jeg på ingen måte hevde at forskjellene er så rigide. Det er snakk om gradsforskjeller. Noen deler av en samtale vil være mer preget av dagliglivets språk, andre deler av en samtale vil være mer akademisk, både muntlig og skriftlig.

Bernstein hevder at i alle utdanningsinstitusjoner vil det være en oppdeling av pensumet, i for eksempel moduler. Disse modulene har sitt eget innhold og sin tilmålte tid. Uansett innhold kan det stilles spørsmål om tidsbruk i forhold til et annet innhold. En modul kan være fra noen få minutter og oppover og innholdet vil sånn sett måtte forholde seg til lengden på modulen. Om innholdet i modulen ikke blir forstått av studenten fordi student og underviser har forskjellig *speech codes*, vil underviser og studenten ha en brudd i kommunikasjonen undervisning. Dette bruddet i kommunikasjonen kan også være i mellom studenten og faglitteraturen. Studenten forstår ikke det som er innholdet i litteraturen og får dermed liten utbytte av det.

Det er derfor viktig at det blir satt fokus på høyskolestudentenes pedagogiske kompetanse allerede ved begynnelsen av et studie, slik at det teoretiske gapet som har oppstått som en del av utdannelsen, blir oppmuntret til å arbeides med, og fører til at gapet tettes og interesse for feltet øker studentens teoretiske forståelse.

5 UNIVERSITETENE SOM MASSEUTDANNINGSINSTITUSJON OG KVALITETSREFORMEN

Det å se kompliserte prosesser i et historisk perspektiv kan være et godt verktøy for en analyse. Jeg vil i det neste se på denne dimensjonen. Temaet for denne oppgaven er imidlertid ikke å belyse universitetets utvikling, men snarere påpeke at universitetet har gått fra en elitistisk institusjon til en institusjon som er åpen for alle uansett sosial tilhørighet

For å få en forståelse av frafalls- og gjennomstrømningsproblematikk vil det bli trukket historiske linjer tilbake til tiden rundt 2. verdenskrig. På 50,60 og 70-tallet får vi en utvikling av universitetet fra å være en eliteinstitusjon til å bli en masseinstitusjon slik det er i dag.

Vi kan se i tabellen under utviklingen av studentmassen ved universitetene i Norge fra 1950 og frem til Kvalitetsreformen i 2003.

Utvikling av studentmassen ved universitetene 1950-2003

År	Totalt	Universitetet i Oslo	Universitetet i Bergen	Universitetet i Trondheim / NTNU		Universitetet i Tromsø	Andre
				NTH	AVH		
1950	7481	4883	756	1004	39		799
1955	5639	3462	435	1105	53		584
1960	9606	5584	1063	1811	332		819
1965	19638	11741	2660	2616	1029		1592

År	Totalt	Universitetet i Oslo	Universitetet i Bergen	Universitetet i Trondheim / NTNU		Universitetet i Tromsø	Andre
				NTH	AVH		
1970	30165	17051	5765	3624	1222		2503
1975	40774	20224	7888	3943	3337	1289	4093
1980	40620	18863	7588	4802	3401	1680	4286
1985	41658	19157	8028	5273	2997	2058	4145
1990	63307	28666	13179	6862	5686	4085	4829
1995	82957	36603	16544	16983		6305	6522
2000	81561	31821	16379	19426		6073	7862
2003	79615	29230	17110	19404		5508	8363

Figur 2 Utviklingen av studentmassen ved universitetene i Norge fra 1950 og frem til Kvalitetsreformen i 2003.

Da Humboldt universitetet i Berlin ble åpnet i 1810, ble universitetets mål endret fra utdanning av prester og embetsmenn til utdanning av vitenskapsmenn. Dette førte til endring av mål som igjen førte til endrede undervisningsmetoder. Universitetet var fortsatt for eliten. Nesten samtidig med universitetet i Berlin, åpnet Universitetet i Oslo. Studenten i dag er helt forskjellig fra studenten som begynte sine studier ved Universitetet i Oslo i 1811.

Studentene er i dag forskjellige ut i fra alder, kjønn, etnisk bakgrunn, familiestatus, relasjon til arbeidslivet og læringssyn. I løpet av de siste 50 årene har studenttallet ved universitetene blitt mer enn tidoblet, og utviklingen betegnes ofte som en overgang fra en elite- til masseutdanning. På 1970- tallet kom studentmassen ved UiO opp i 20 000 og holdt seg stabilt på dette nivået i flere år fremover. For noen år siden var antallet studenter oppe i nesten 40 000. I dag er det ca. 30 000 studenter og 4 600 ansatte ved UiO (www.uio.no).

Universitetets rolle er endret både i samfunnet og internt på universitetene. Universitetet som masseutdanningsinstitusjon kan analyseres ut fra en mengde ulike kjennetegn ved det moderne samfunnet. Analyser ut fra sosiologi, politikk, marked, økonomi, kultur og vitenskap, så vel som universitetet som kulturelt og sosialt system (Parsons & Platt 1973, Scott 1995).

Universitetene som masseinstitusjoner må forstås som et komplekst samspill mellom særegne nasjonale og institusjonelle kjennetegn så vel som politiske internasjonale føringer i form av samarbeidsavtaler. I alle land som vi kan sammenligne oss med har økningen i høyere utdanning vært voldsom.

Frafallet fra høyere utdanning historisk sett vet vi lite om tidligere norske forhold, men undersøkelser fra andre land kan tyde på at frafallet øker parallelt med studentantallet. På den annen side rapporterer Tinto fra amerikanske forhold hvor frafallsraten er betydelig høyere enn i Norge. Jo vanskeligere det er å komme inn ved et universitet, jo lavere er frafallet (Tinto 1993). Historisk sett har det vist seg at frafalls- og gjennomstrømningsproblematikk er et tilbakevendende tema, og det foreløpig siste forsøket på å sette inn tiltak er Kvalitetsreformen i 2003. Nedenfor er det målene for Kvalitetsreformen som er tema.

5.1 Hvilke mål hadde St. melding 27 2000-2001 med Kvalitetsreformen?

I det foregående har det vært gjort rede for hvordan universitetene har gått fra å være eliteuniversitet til masseutdanningsinstitusjoner og hvordan studentene og universitetets rolle har endret seg i samfunnet. En av regjeringens viktigste styringsredskaper for ønskede endringer som gjelder undervisning og vurderingsformer i høyere utdanning er St. meld. 27 2000- 2001. Denne har gitt føringer for Kvalitetsreformen. Kvalitetsreformen er en omfattende reform av høyere utdanning i Norge. Sentralt i reformen står ny gradsstruktur, tettere oppfølging av studentene, nye eksamens- og evalueringsformer, ny studiestøtteordning og økt internasjonalisering. En oversikt om kvalitetsreformens virkemidler finner en på www.kvalitetssystem.uio.no. På disse sidene kan en finne informasjon om endringer reformen skal føre med seg.

Kvalitetsreformen er først og fremst kommet fra politisk hold som et ønske om en internasjonal standardisering av høyere utdanning. Dette for å gi økte muligheter for utveksling av studenter samtidig med at denne standardiseringen gir en fordel på arbeidsmarkedet til å vurdere kompetanse over landegrensene (St. meld 27 2000-2001).

Det tidligere Utdannings- og forskningsdepartementet (Det nåværende Kunnskapsdepartementet) har vært og er svært opptatt av frafall og gjennomstrømningen av studenter i høyere utdanningsinstitusjoner i Norge. Departementet la frem Stortingsmelding St.meld. nr. 27 (2000-2001) ”*Gjør din plikt - Krev din rett*”, og ville med den gjøre en reformering av høyere utdanning. Visjonen var å gjøre norske universiteter og høyskoler til de beste i verden.

”Institusjonene skal ha hovedansvaret for kvalitetsutvikling og kvalitetssikring. Dette er et ledelsesansvar som må få langt større oppmerksomhet, og som krever sterkere ledelsesstrukturer. Samtidig må kvalitetsarbeidet hente impulser utenfra. Norgesnettrådet skal ha en nøkkelrolle i å bistå med kvalitetssikring. Internasjonal utveksling av både vitenskapelig personell og studenter er viktig for kvalitetsheving. Samtidig må kvalitet i større grad være et kriterium for tildeling av ressurser. Institusjonene må foreta strategiske valg, profilere og perfeksjonere seg. Det er institusjonenes oppgave at studienes innhold er relevant og attraktivt for det arbeidsliv studenten skal inn i. Det er institusjonenes ansvar at undervisning og forskning er av førsterangs kvalitet. Det er det fremragende vi skal tilstrebe og kreve” (St. meld 27 2000-2001-1.3.5).

Stortingsmeldingen legger vekt på at det er utdanningsinstitusjonene som skal sikre kvaliteten, som igjen skal være et kriterium for tildeling av ressurser. Og ressursfordeling er som nevnt over, blant annet bundet opp i studiepoengsproduksjon. Videre peker stortingsmeldingen på sammenhengen mellom kvalitet og frafall fra studiene:

”En god utdanning kjennetegnes av at innholdet i studiene holder et høyt kvalitetsnivå. Studieopplegget skal fremme nødvendig læring, modning og utvikling, samtidig som faginnholdet og gradene er organisert slik at studentene kommer gjennom studieløpene uten unødvendige forsinkelser og frafall. I dag bruker mange studenter uforholdsmessig lang tid på

å gjennomføre studiene. Mye av dette skyldes for dårlige studieopplegg og for svak oppfølging av den enkelte student. En god oppfølging av studentene er avgjørende for å forhindre studiefrafall og sørge for god studiegjennomføring”(St. meld 27 2000-2001:5.1)

Stortingsmeldingen peker nettopp på at gjennomstrømningen av studenter er for lav og at dette kan endres gjennom bedre oppfølging av studentene i studieløpet. Stortingsmeldingen støtter seg her på tall fra NIFUSTEP^[2], som også peker på at problematikken ikke er av ny dato, men et stadig tilbakevendende problem. I en undersøkelse fra NIFUSTEP i 1999, ble det hevdet at: ” Bakgrunnen er at universitetene har konstatert at en svært høy andel av studentene blir borte før de fullfører en grad. Sett i forhold til målene i Kvalitetsreformen om å bedre gjennomstrømningen i høyere utdanning, er dette et problem, og et problem lærestedene har ansvar for å ta tak i” (Hovdhagen, Aamodt 2005:1). Om det er Kvalitetsreformen som er hovedgrunn til endringer i studiene diskuteres stadig. Enkelte hevder at ny lov om universiteter og høyskoler kan være en annen forklaring på endringene i undervisningsformene (www.nifustep.pcd.no).

Stortingsmeldingen påpeker også at studenter bruker for lang tid frem til eksamen og at frafallet er for stort. Stortingsmeldingen trekker her spesielt frem at det er universitetsstudiene som frafallet er størst og hvor vekttallsproduksjonen er lavest, hvor eksamensstatistikk viser at det produseres kun 11 vekttall pr. student pr år (tilsvarende 33 studiepoeng etter dagens ordning). Dette er bare litt over halvparten av hva normert studietid skulle tilsi og langt lavere enn mange andre studiesteder (St. melding 27 2000-2001). Målene for Kvalitetsreformen kan oppsummeres i tre hovedpunkter:

- Kvaliteten på utdanning og forskning skal bli bedre.
- Intensiteten på utdanningen skal økes og internasjonaliseringen skal økes. Et mål om å øke studentenes innsats med studiene gjennom økt tidsbruk, og et forkortet studieløp fra henholdsvis fire og seks års studie til tre og fem år.
- Ny lov om universiteter og høyskoler

^[2] Stiftelsen Norsk institutt for studier av forskning og utdanning Senter for innovasjonsforskning NIFU STEP.

6 UNDERSØKELSESRAPPORTENE

6.1 Undersøkelsesrapportene og begrunnelse for valg

Det er tre grunner til at jeg valgte de forskjellige rapportene. For det første er det viktig å sette gjennomstrømnings- og frafallsproblematikken inn i et historisk perspektiv å se på historiske trender i forskningen. Følgelig kunne trekke noen linjer frem til i dag for å se om det er likheter eller beslektede likheter eller om det kun er forskjeller som kan legges til grunn. I den første rapporten er Per Lauvås med sitt bidrag fra 70 tallet interessant på flere måter. Han har både en forskning innsiden av PFI og gir en generell historisk innføring fra forskningsfeltet generelt og er et naturlig valg å starte utvalget av rapporter med.

En artikkel fra 1970 *Universitetsstudier under debatt 1940-1970* (Lauvås 1970) tar Lauvås for seg frafall og gjennomstrømningsproblematikk. . Lauvås artikkel har samme struktur som rapportene og naturlig å hevde at det egentlig er fire rapporter. I det videre arbeidet med masteroppgaven ble artikkelen til Per Lauvås funnet så interessant at jeg ville se på mastergradsavhandlingen til Lauvås ”Student, miljø og studiefrafall” en undersøkelse av begynnerstudenter ved åpne studier ved Universitetet i Oslo i fra 1973, og fikk et bredere statistisk og teoretisk grunnlag for artikkelen.

For det andre er det viktig å ha en nærhet til stedet der frafallet er observert, nemlig på PFI. Ved å bruke en intern rapport og en ekstern rapport gir dette mulighet til å se PFI fra innsiden. For det tredje kan det å se en institusjon fra utsiden være et bidrag som kan avdekke problemområder som er vanskelig å observere fra innsiden i en institusjon, hvor rapporten i fra NIFU *Studieprogresjon, studieeffektivitet og frafall ved de frie fagstudiene ved universitetene*, gir et innsyn i studiene fra utsiden generelt men ikke PFI spesielt. NIFU som gjennom en sammenslåing med STEP er blitt til NIFUSTEP er en del av kontroll, evaluering og godkjenningssystem for universitet og høyskolesektoren. I de to rapportene trekkes det også fram nyttig kunnskap om: Hvordan fremtidige studenter bør følges opp.

Tre forskjellige rapporter er særlig interessante å se på for å besvare min problemstilling. Rapport fra NIFU fra perioden før Kvalitetsreformen ble gjennomført.” *Studieløpet*” ”Om

tidsbrukvalg, faglige valg og kunnskapsteoretiske valg” fra 1997, og baserer seg på tallmateriale fra 1990.

Den tredje av rapportene er fra 2005 ”*Kvalitetsreformen og universitetene som masseutdanningsinstitusjon*” er en rapport fra etter Kvalitetsreformen ble gjennomført. Det er en rapport fra samme institusjon, men nå med navnet NIFUSTEP. *NIFUSTEP Studier av innovasjon, forskning og utdanning*. Rapporten er skrevet av Agnete Vabø og Per Olaf Aamodt. Rapporten bygger på statistisk materiale og anvender i noen grad data fra universitetsundersøkelsen, skriftlige og elektroniske kilder, samt norsk og internasjonal forskningslitteratur.

Den siste rapporten er fra PFI. Den har som tema ”Gjennomstrømning ved høyere-grads-studiene i pedagogikk”. Oppdragsgruppen, er tilknyttet PFI og Oppdragsgruppen gjennomfører evalueringer, undersøkelser, kurs og veiledingsoppdrag. Gruppen ble opprettet i 2001 (www.pfi.uio.no).

6.2 ”Student, miljø og studiefravall”

magistergradsavhandling av Per Lauvås

I oktober 1969 ble det arrangert et Nordisk symposium for universitetspedagogikk. Symposiet kan sies å være todelt og tok opp to hovedemner. Det første emnet var mål, prøver og evaluering, det andre emnet var studieavbrudd og frafall fra studier. Etter symposiet, ble foredragene og artiklene samlet i en bok og gitt ut. Her gjør som daværende vitenskapelig assistent ved PFI, Per Lauvås en analyse av frafall og gjennomstrømningsproblematikk sett nettopp i et historisk perspektiv, og mye av grunnlaget for mine analyser av problematikken er hentet fra teksten. Ved å se på de problemområdene Per Lauvås pekte på ser vi at det er store likheter i de forskningsspørsmål som blir reist i dag. Per Lauvås er i dag professor ved Høgskolen i Østfold og arbeider med kvalitetsutvikling på det pedagogiske området og er fortsatt opptatt av frafall og gjennomstrømningsproblematikk.

Spørsmål som Per Lauvås søker belyst er bygget på kritikk av den frafallsforskning som er gjort fra begynnelsen av 1940 og til ca. 1970. Mye av den forskning og de rapporter som

artikkelen til Lauvås bygger på er hentet fra USA. Hovedvekten av kritikken i artikkelen, er rettet mot de kriterier og den metodikk som er brukt i det amerikanske forskningsarbeidet.

Lauvås har sentrert kritikken sin rundt fem hovedpunkter. Lauvås hevder at det viktigste insentivet for rapportene er enten av økonomisk eller administrativ karakter og at man er mindre interessert i de ulemper som det medfører for den enkelte student, utdanningsinstitusjon og samfunnet for øvrig (Lauvås 1970). Lauvås hevder at dette har preget forskningens karakter i betydelig grad. Særlig eldre frafallsundersøkelser har arbeidet ut i fra institusjonens ønske om å redusere frafallet. Som regel er det foreslått:

- Sterkere seleksjon ved opptak
- Mer utstrakt rådgivning og veiledning for studentene, særlig i den første studietiden.

Lauvås konkluderer i to punkter:

- 1: Institusjonens behov for tiltak som kan heve fullføringsprosenten, og
- 2: institusjonens oppfatning av hvilken studieatferd som regnes som fullføring.

Lauvås peker videre på at det ikke er mulig å trekke direkte slutninger gjort i USA og overføre dem til Skandinavia, hvor det er store strukturelle forskjeller i undervisningssystemets struktur.

Lauvås hevder at frafall i Norge kan defineres ut fra Ottosen-komiteens ”*Innstilling om videreutdanning for artianere*” fra 1967. Her blir det gitt en pekepinn på hva vi kan anses å være fullføring av studier i Norge. Det blir vektlagt for fullføring at studenter som har avlagt slutteksamen, og eller mottagelse av studiebevis, og gitt en formell rett til å knytte sitt navn til en profesjonstittel.

Lauvås hevder at frafall har blitt definert ut fra institusjonens krav, og ikke etter hva som harmonerer med studentens planer, eller om studenten finner noen mening med studiene (ibid) eller som Lauvås trekker fram Dahllöf som peker på studiemiljøets betydning(ibid).

Videre refererer Lauvås til Roth som peker på at institusjonene har tradisjonelt sett på studentene som to homogene grupper hvor den ene gruppen har suksess med studiene og den

andre gruppen som ikke lykkes. Det virker slik som Lauvås tolker Roth at det er en vei til suksess og en annen til fiasko for studentene. Det er en antagelse om de faktorer som skal til for å lykke i et studie legges sammen og settes opp mot de som mislykkes. Hvor gjennomsnittet av de to total gruppene er det som settes opp mot hverandre.

Gransking av sub-typer er en måte å få fram dette bildet på. Her henviser Lauvås til Dahlf som er enig med Roth i at det er mer fruktbart å forske på sub-grupper enn å basere seg på rene gjennomsnitt mellom to grupper. Og at praktiske måter for å begrense studiefrafallet er å sette inn differensierte tiltak.

Videre i artikkelen refererer Lauvås til Stalnakers rapport fra 1942-43 som kastet lys over spørsmålet om når studenter med henholdsvis høy og lav intelligens faller fra i studieløpet. Totalt sett hevder Stalnaker at frafallet er større i lavere intelligensgrupper enn i høyere. Stalnaker hevder videre at gjennomsnittlig IQ blir gradvis høyere oppover i collageavdelingene og at gjennomsnittlig IQ er høyere for fullføringsstudenter enn for frafallende i alle fag som var med i undersøkelsen, sett bort i fra musikkfaget. Lauvås konkluderer med at det vil være mer fruktbart å studere frafall på ulike studienivå separat. Etter det Lauvås kjenner til er det ikke gjort en slik studie før 1970 annet enn en studie av Munger fra 1954-56 hvor det ble delt inn i kategorier etter hvor lang tid som studentene hadde studert.

Videre peker Lauvås på det er gjort alt for lite forskning på høyere utdanning og at det bør gjøres ytterligere forskning på frafall sett i lys av når i studieløpet som frafallet skjer. Lauvås bruker her to begreper til å forklare studentenes avslutning av studier. I vid forstand brukes begrepet ”persepsjon” for å forklare frafall fra studier, og det refereres til Slater og setter studienes relevans i forhold til et behov eller om studieaktiviteten blir persipert som relevant til å redusere behovet. ”avslutter” individet studieaktiviteten, er det fordi det er oppstått metning (*satiating*), dvs. en tilstand da den tidligere aktiviteten har antatt en negativ eller nøytral verdi som et resultat av individets behovstilstand.” (ibid)

Av dette utleder Slater at man må finne forskjellene mellom de mål studentene ønsker og de mål som institusjonenes læreplaner stiller opp. Dette vil gi en større harmoni mellom student og institusjon og predikerer økt fullføring enn disharmoni og at dette kan gjøres i undervisningsopplegget. I følge Lauvås harmoniserer Slaters begrepsramme ganske godt med artikkelens kritiske synspunkter:

- Den vurderer frafall ut fra den enkelte students behov.
- Den ser frafall i lys av en interaksjonsprosess mellom student og institusjon.
- Den baserer seg på en analyse av sub-grupper innen student populasjonen.
- Den tar hensyn til den utvikling som foregår i løpet av utdanningstiden.

Videre presiserer Lauvås at denne begrepsrammen i forskningsfeltet er for generell, og ikke tar nok hensyn til de mange faktorene som inngår, men at mulighetene er til stede for videre utvikling av begrepsrammen. Det kan synes nødvendig å regne barrierer fra studentenes sider som kan fører til studieavbrudd. Og med dette å forstå frafall som finner sted til tross for at det er samsvar mellom personlige og institusjonelle mål, men at denne delen av begrepssystemet som omfatter omstrukturering av feltet og de implikasjoner som dette har for frafall bør videreutvikles, før det kan brukes i praktisk forskningsarbeid.

6.3 Studieløpet "Om tidsbrukvalg, faglige valg og kunnskapsteoretiske valg"

Denne rapporten er fra 1997 og er gitt ut ved Norsk institutt for studier av forskning og utdanning. Rapporten er en avhandling framstilt for dr. polit-graden og er basert på prosjektet "Studieløpet" som er grunnfinansiert av Program for utdanningsforskning (NAVF) og Universitetet i Oslo (Berg 1997). Rapportens baserer seg på både et spørreskjema som ble besvart av 1340 kandidater. Prosjektet inneholdt også et pilotprosjekt med åtte kandidater. Datagrunnlaget for rapporten inneholder ikke studenter som har falt fra underveis i studieløpet eller som av ulike grunner har valgt å avbryte studiet.

I Datamaterialet fra undersøkelsene i avhandlingen, fokuseres det på universitetsstudiene. Berg trekker frem at et studieløp både har et kvantitativt og et kvalitativt innhold. Det kvantitative refererer til antall semestre som studiet går over, og det kvalitativt som på sin side refererer til faglig utbytte. Rask gjennomstrømning trenger derfor ikke gå på bekostning av faglig kvalitet.

I Bergs pilotprosjekt, til studien, fant hun at studenten ofte har valgsituasjoner under studiet som er både vanskelige og utfordrende. Det kan være vanskelig å velge mellom ulike fag, pensum eller det å prioritere studier fremfor andre aktiviteter. Resultatene fra dette prosjektet tyder på at mange valgsituasjoner på den ene siden bidrar til et lengre studieløp, men på den andre siden innebærer valgene krevende utfordringer som ved mestring ser ut til å bidra til vekst og læring. Berg har i fem punkter oppsummert sin avhandling:

- Korte tidshorisonter øker studieintensiteten
- Det å velge tar lang tid
- Det å få velge kan være gøy
- Det å velge kan være lærerikt
- Det å velge kan være nødvendig

Læring og interesser kan knyttes til motivasjon og for å kunne gjennomføre et studie er det viktig at studenten er motivert. Det er derfor viktig at utdanningsinstitusjonen er med på å motivere studenten. Studenter motiveres ulikt og det er derfor viktig at forskjellige motivasjonsfaktorer brukes. For det første bør faginnholdet være motiverende (Berg 1997).

Berg hevder at ved å inkludere relevante teorier fra tilgrensede disipliner i forståelsen av feltet, hevder Berg å ha vist det. Effektivitet handler om tidsbruk og om kvalitet er det opp til utdanningsinstitusjonene å ivareta begge deler ved studieløpet. Denne utfordringen er størst i de fagene som krever størst kognitiv utvikling. Berg oppsummerer med tre faktorer som er viktige for studieprogresjon, indre og ytre motivasjon hos studentene samt motivering fra utdanningsinstitusjonen for at studentene skal kunne gjennomføre studieløpet på en rimelig tid og ha et tilsvarende godt utbytte. (ibid)

6.4 "Studieprogresjon, studieeffektivitet og frafall ved de frie fagstudiene", NIFU skriftserie nr. 16/2003, Terje Næss

Bakgrunnen for Terje Næss rapport er den enorme veksten i studenttallene ved universitetene de siste 15 årene. Dette har i følge Næss ført til at det har blitt satt søkelys på kvalitet og effektivitet. Næss rapport har et fokus rettet mot effektivitet og kvalitet i høyere utdanning i hva han kaller frie fagstudier ved universitetene som i første rekke omfatter historisk-filosofiske, samfunnsvitenskaplige, herunder pedagogikk og matematisk-naturvitenskaplige fakultetene.

Rapporten følger studenter på individnivå over flere år og stiller spørsmål om dette gir andre tall enn om tilnærmingen ville vært på institusjonsnivå. Studentene ble fulgt gjennom syv år og ved slutten av observasjonstiden var fortsatt 60 % studenter. Og det er veien i begynnelse av studiet og inn mot et hovedfag som rapporten har kunnet kartlegge. Kartleggingen er i følge Næss vanskelig da de frie fagstudiene ikke har et bestemt studieløp som må følges. Og hevder at det er meningsløst å gi noe totalmål for frafall og fullføring for disse studiene.

Datagrunnlaget i rapporten består av studenter som fullførte videregående utdanning våren 1994. Rapporten peker på at dette er en gruppe som sannsynligvis har lite forpliktelser utenfor studiene. Noe som tidligere forskning helt klart har vist har innvirkning på studieprogresjonen, spesielt blant kvinner, samtidig med at denne gruppen skulle ha en større målrettethet i studiene enn de som utsatte studiestarten, hvor tidligere forskning har vist har utsatt studiestart har stor betydning for studieprogresjonen.

Undersøkelsen Næss gjorde blant studentene, viste nettopp at det var større progresjon blant undersøkelsesgruppen enn i tidligere undersøkelser. 70 % fullførte grunnfaget på normert tid, og hvor 80 % av undersøkelsesgruppen fullførte grunnfaget. 46 % fullførte Cand.mag-graden på normert tid og etter 6 år etter studiestart hadde andelen økt til 74 % (Næss 2003) Blant studenter som fortsatte studieløpet var vekttallsproduksjonen høyere enn gjennomsnittet, henholdsvis 17 mot 11 vekttall pr år.

Næss hevder å ha gjort et oppsiktsvekkende funn da hans analyse avdekker at det er meget svak progresjon på hovedfagsnivå for disse studentene og spekulerer i om studentene ”bare” er forsinket, ettersom kun 10 % av hovedfagsstudentene er falt fra. Av årsaker spekulerer Næss i om dette skyldes at ”livsstil-effekten” begynner å gjøre seg gjeldende hvor arbeid ved siden av studiene kan være en årsak og familieforpliktelser eller et ”hvileår” fra studiene og at arbeid med hovedoppgaven ofte tar mer tid enn beregnet. Videre i rapporten hevder også Næss og ha funnet at frafall blant nybegynnerstudenter hovedsakelig skyldes skifte av utdanningsområde.

Størst mobilitet vekk fra faget hadde samfunnsvitenskaplige-studier hvor bare hver tredje student fortsatt var registrert det tredje studieåret mens nesten to av tre jusstudenter fortsatt var registret ved studiestedet. Videre i sin analyse hevder Næss at dette frafallet ikke er så problematisk som det kan se ut som, da den første fagenheten likevel førte frem til en universitetsgrad eller profesjonsutdanning med minst 3 års normert studietid. Av de studentene som fullførte den første påbegynte fagenheten forsvant halvparten av studentene fra fagområdet, men det var kun 3 % som sluttet sine studier. 23 % fortsatte innenfor fagområdet, mens 20 % fortsatte studiene ved andre læresteder. Videre fortsatte 82 % av de som ikke fullførte den første fagenheten.

Til slutt i rapporten oppsummerer Næss med hva han mener er årsakene til lav eksamensproduksjon innenfor de frie fagstudiene. Her legger Næss mest vekt på i ”begynnerfasen” som forklaring på at mange skiftet studie og ikke tar eksamen i det første grunnfaget de begynner å studere. Og at den gjennomsnittlige vekttallsproduksjonen var klart høyere i det videre studieløpet blant dem som gikk videre til Cand.mag-graden. Her legger Næss vekt på at det skjer en seleksjon av de mest motiverte og kvalifiserte studentene, som også kan dra nytte å ha lenger studieerfaring. Gjennomstrømningen er lavest på høyere grads studier og forklare det med at de fleste av studiene har lenger normert tid enn det som er observert. Hvor 48 % fortsatt er under utdanning (ibid). Rapporten kan oppsummeres i tre hovedpunkter.

Rapporten har fokus på vekttallsproduksjon og kan tolkes mot en institusjonell tilnærming i fra et økonomisk ståsted. Næss hevdet at det var meningsløst å se på et totalmål for frafall for de frie fagstudiene ved universitetet, i den nye gradstrukturen er det store endringer i hvor fritt et studie er etter Kvalitetsreformen. Næss hevder at studieløpet er til stor del er lagt på forhånd, avhengig av hvilken studieretning som velges på masternivå. Et av problemene er at

mange av de obligatoriske kursene ikke har kapasitet til de som søker opptak, slik at det hindrer gjennomstrømning.

På masternivå er det etter at studieretning i er valgt, liten eller ingen mulighet til å velge noe annet enn rekkefølge på modulene, og rekkefølgen kan da også endres i svært liten grad. Omleggingen til å bruke moduler som byggeklosser i masterutdanningen har endret lite på studentens hverdag. Etter at hovedfaget og profesjonsutdanningene, ved overgang til masterstudie, blant annet i pedagogikk, har blitt ett år kortere, som en følge av Kvalitetsreformen, gjør dette også til at studiene ikke har blitt friere. Hvordan studiestruktur har endret seg over tid, er Berit Karseth sin artikkel ”*Pedagogikk: Et akademisk studium og en profesjonsutdanning*” interessant lesning (Karseth 1995).

Næss’ studieobjekter, har på hovedfagsnivå liten studieprogresjon. Næss hevder at det ofte er utenom institusjonelle årsaker til dette. Tidlig i studiene er det mange som bytter fag eller studiested og blir rapportert som studiefrafall ved studiestedene. Når dette valget er gjort, er det god studieprogresjon blant studentene, inntil studentene skal begynne med hovedoppgavene hvor studiepoengsproduksjonen igjen synker.

6.5 Gjennomstrømning ved høyere-grads-studiene i pedagogikk v/ Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo

Rapporten *Gjennomstrømning ved høye-regrad-sstudiene i pedagogikk* baserer seg på en studie fra 2003 gjort av Oppdragsgruppen ved PFI (Borgan, Jensen 2003). Oppdragsgruppen, har analysert hvor stor sjanse det er for en student ved PFI å kunne gjennomføre studier for å oppnå en hovedfagsgrad eller profesjonsgrad ved PFI. Undersøkelsen viser at det er stor sjanse for at studentene ikke klarer å gjennomføre studiene til normert tid.

Ut fra de opplysningene som foreligger, er det heller ikke særlig stor sjanse for at PFI kan tildele studenten et hovedfag/ mastergrad i slutten av et studieløp. Rapporten omfatter innhenting av erfaringer og ideer fra andre institusjoner, en gjennomføring av en surveyundersøkelse (spørreskjema) blant uteksaminerte kandidater ved PFI, samt gjennomføring av intervjuer med seks studenter som holder på å skrive hovedoppgave.

Rapporten er gjort av to stipendiater Monika Borgan og Cecilie Jensen med veiledning av professor Gunnar Handal ansatt ved PFI (<http://www.pfi.uio.no>).

Fokus i rapporten er å belyse årsaker til lav gjennomstrømning blant studenter som tar høyere-grads-studier ved PFI. Forsinkelser i studiene og lav gjennomstrømning blir forsøkt belyst gjennom å samle inn data fra to relevante grupper studenter. Her ble det gjort to undersøkelser.

Den ene av undersøkelsene la vekt på arbeidet med hovedoppgaven hvor uteksaminerte kandidater besvarte spørsmål rundt studiesituasjonen. Den andre gruppen besto av ”forsinkede” studenter som fortsatt ikke hadde levert hovedoppgaven. Samtlige i denne gruppen var forsinket i forhold til normert tid. (Borgan & Jensen 2003). Selv om ikke det direkte fokus i denne rapporten er frafall fra studiet for høyskolestudenter, er det grunn til å tro at det er spørsmål som blir besvart av informantene som kan bidra til å belyse problemstillingen i oppgaven.

Likevel hevdes det i forordet i rapporten at ”...tror vi at man ved å belyse hva som til nå har vært viktige årsaker til lav gjennomstrømning vil kunne få nyttig kunnskap om hvordan de nye masterstudentene bør følges opp” (Bergan, Jensen 2004:1)

En stor svakhet i denne rapporten er muligens Bergan og Jensen sitt nære forhold til informantene, noe som kan ha både fordeler og ulemper. Informantene kan ha telt om opplysninger, men samtidig kan de også ha åpnet seg mer for intervjuerne slik at opplysninger som ellers ikke vil ha kommet frem vil se dagens lys, eller begge deler kan ha skjedd.

På samme måte er også mulighet for at det kan bli stilt spørsmålstegn ved noen av de spørsmålene som ble stilt i undersøkelsen. Borgan og Jensen har likevel forsøkt som de selv skriver om denne problematikken ”...å holde en nødvendige profesjonell distanse til dataene slik at objektivitet og nøytralitet etter vår mening er tilstrekkelig ivarettatt har vi støtt på respondenter vi selv har studert med og som vi kjenner historiene til utover det som kommer frem i spørreskjemaet og /eller i intervjuene” (ibid :1). På den annen side er det mulig at det på grunn av denne nærheten er kommet frem opplysninger som ellers ikke ville kommet frem i andre undersøkelser og som samtidig ikke hadde denne nærheten til respondentene. Det er

mulig at respondentene i intervjuene kan ha blitt ”lagt ord i munnen på”, noe som kan være en fare, men som stipendiatene mener de har prøvd å unngå.

I *Intervjuundersøkelsen blant nåværende studenter* er utvalget som det er hentet informasjon i fra studenter som er mer enn ”ubetydelig forsinket”. Mer enn ”ubetydelig forsinket” er definert som studenter som var to til fire semestre på overtid i forhold til normert tid. Denne avgrensningen ble gjort da Borgan/Jensen argumenterer for med referanse til Berg 1997 om at det ved bruk av fem eller flere semestre over normert tid er det større sannsynlighet for at det er andre årsaksforklaringer enn strukturelle sider ved studiet/ studiestedet. Samtidig antok Borgan og Jensen det for sannsynlig at jo flere semestre bort fra normert tid, jo større er sjansen for at det er bevegelse mot frafallsstatistikken enn årsaker til forsinkelse som PFI ikke kan gjøre noe med og mener disse er utenom institusjonelle. I den forbindelse trekker de frem inntektsgivende arbeid, familieprioriteringer og flytting. At disse årsakene ikke er institusjonelle gjør at disse årsakene er mindre interessante, for Borgan og Jensen å skaffe tilleggsinformasjon om og mulige tiltak for å kunne øke gjennomstrømningen ved PFI.

Rapporten inneholder noen få, men viktige opplysninger om studenter med bakgrunn fra høyskole:

”Det å føle at noen er med deg og faktisk ønsker at du skal komme igjennom dette her, er veldig viktig. Da jeg var student på høyskole og på folkeuniversitetet var det hele tiden noen som viste interesse for at jeg gjennomførte. Ingen trenger denne totale likegyldigheten av om du er der eller ikke som jeg opplever her som student... Føler meg som et hår i suppa...hvis jeg hadde hatt mer penger og hatt en mer lukrativ jobb, så hadde jeg heller hoppet av og kanskje tatt noe på høyskolen.”(Borgan og Jensen: 2003)

Det er vanskelig for å ikke si umulig å generalisere noe ut fra et enkeltstående utsagn som dette, men for denne ene personen er problemet stort nok, og bør være stort nok til at det er en problematikk som PFI bør drøfte.

Borgan og Jensen trekker jo frem denne studenten og peker på at studenten er isolert og jobber alene og fremmer et mer inkluderende læringssyn i fra instituttets side. Her er det altså på den ene siden faglig identitet og faglig sosial inkludering som gjør at studenten vurderer å ikke fullføre studiene. Selv om studenten ikke er i startfasen av masterstudiet, og i og for seg ikke kan sies å kunne være i utvalget for høyskolestudenter som har sluttet på PFI i startfasen

av masterstudiet, har den tidligere høyskolestudenten pekt på årsaker som kan virke naturlig å tenke igjennom for studenter som ikke har fullført høyere-grads-studier ved PFI, og et forhold mellom forventninger og realitet.

” Relativt mange av respondentene som ser tilbake på veiledningen de fikk på hovedoppgaven synes å være fornøyde med hvordan de har kommunisert med sin veileder og refererer ikke til sider ved veiledningsforholdet som forsinkende” (Borgan og Jensen 2004:49). Imidlertid understreker Borgan og Jensen at intervjuene med de forsinkede studentene i undersøkelsen, viser hvor sårbart det faglige tilbudet på høyere grad er, når det gjelder det faglige tilbudet, dette tilfelle veiledningsforholdet på en hovedoppgave.(ibid)

6.6 Rapportene opp mot hverandre

Oppgaven har ovenfor gjort rede for et utvalg av studier i frafall- og gjennomstrømningsproblematikk de siste 70 årene. Det kan være interessant å se hva de forskjellige rapportene har som felles fokus og hva som skiller dem. I det neste vil det bli gjort en sammenligning av de forskjellige rapportene og forskningsmaterialet som er presentert over. Hvilket fokus har rapportene? Hvilke temaer er lite berørt? Disse spørsmålene vil være tema i det neste.

For å få en oversikt over de forskjellige rapportenes temaer, kan det visualiseres ved å sette opp problematikken i en tabell. Dette gir oss oversikt over hyppigheten i de forskjellige temaene, men sier likevel lite om hvor mye temaene er belyst i forhold til hverandre, så det viktigste i denne sammenheng er om temaene har vært i fokus, ikke hvor mye.

	1: Institusjonens behov for tiltak som kan heve fullføringsprosenten, og 2: institusjonens oppfatning av hvilken studieatferd som regnes som fullføring.	Studentens behov	Frafall i lys av en interaksjonsprosess mellom student og institusjon.	Ser på sub-grupper innen student populasjonen	Omstrukturering av feltet, hvor det er samsvar mellom institusjonens og studentens Mål.
Lauvås Universitetsstudier under debatt 1940-1970	X	X	X	X	Tematikk oppe som forslag for videre forskning
Studieløpet "Om tidsbrukvalg, faglige valg og kunnskapsteoretiske valg".		X	X		
Gjennomstrømning ved høyere-grads-studiene i pedagogikk Oppdragsgruppen (PFI 2003)	X	X	X	X	X
Studieprogresjon, studieeffektivitet og frafall ved de frie fagstudiene ved universitetene	X	X			
Kvalitetsreformen og universitetene som masseutdanningsinstitusjon	X	X	X		

Figur 3

Figurforklaring:

Tabellen setter søkelys mot de forskjellige fokus oppgavens rapporter har som tilnærming til frafall og gjennomstrømningsproblematikk.

Lauvås arbeid i fra 1969-70 viser at det stort sett satt fokus på utdanningsinstitusjonene, med få unntak. Problematikken har ofte vært sett på i lys av administrative og økonomiske sider, mens studiemiljøet og andre faktorer rundt studentene er lite berørt. Hovedfokus i ”

Rapporten ”Kvalitetsreformen og universitetene som masseutdanningsinstitusjon

(NIFUSTEP)”, har studentene i fokus og først og fremst studentenes behov, både institusjonelle og utenom institusjonelle.

Det som er nytt er at den ser på interaksjonen mellom student og utdanningsinstitusjonen uten at rapporten tematiserer om det er samsvar mellom utdanningsinstitusjonen og studentenes mål med utdanningen. Rapporten fra PFI ”*Gjennomstrømning ved høyeregrads-studiene i pedagogikk Oppdragsgruppen (PFI 2003)*” løfter frem de fleste av temaene, men går ikke inn og ser på hvilke sub-grupper som kan ha forskjellige måltall i gjennomstrømning og frafallsproblematikken, men eksemplifiserer med sitater fra enkeltindivider i intervjuene og kompenserer delvis for dette.

På alle disse fagområdene er modning en viktig faktor som igjen er avhengig av tid som viser seg i studieprogresjon og til syvende og sist i studiepoeng. Når Næss går inn og ser på hvilke grep som han hevder at studenter som har lyktes, og da de som ikke har lyktes, begrep som kvalifiserte studenter og ”dra nytte av å ha en viss studieerfaring” sett gjennom Bourdieu teorier er det mulig å kalle dette tilegnet kulturell kapital gjennom sine studier. Hvor en av årsaksforklaringene til Næss er motivasjon.

Hvorfor akkurat disse skulle ha økt motivasjon går ikke Næss inn på i rapporten. Med denne tilegnede kulturelle kapitalen viser Næss’ forskning at studieprogresjonen øker, helt til ny kulturell kapital må tilegnes gjennom en hovedfagsoppgave. Næss på sin side er opptatt av at det kan være ”livsstil-effekten” som gjør at studenter på hovedfag har lav vekttalls-/ studiepoengsproduksjon, noe som en også kan si er mulig å gjøre noe med ved gjennom å motivere til videre studier sett ut fra et kvalitativt nivå, slik Berg bruker begrepet.

Det er fortsatt lite forskning hvor det som er fokus i deler av forskningen, hvor det er forsket på samsvar mellom institusjonens mål og studentens mål som Per Lauvås etterlyste på Voksenkollen allerede i 1969. Ofte er det institusjonens mål, studentens mål eller som oftest begge deler.

Berg ser på motivasjon som en viktig kilde til å øke studentenes gjennomstrømning og er opptatt av at studentenes kognitive utvikling i faget. Berg legger vekt på at studentene motiveres på forskjellige måter. Indre motivasjon, ytre motivasjon er viktig for studentene for å ha studieframgang, men peker også på at det er viktig at instituttene motiverer studentene.

Berg ser ikke på sub-grupper slik Lauvås etterlyser. Borgan & Jensen ser heller lite på subgrupper, men ser på hva som kjennetegner studenter som de har kategorisert som ”raske studenter” og hvilke drivkrefter som ligger bak de ”raske” kandidatene. I Borgan & Jensens surveyundersøkelse er det likevel muligheter for å gå inn i datamateriale og kategorisere sub-grupper. Næss gjør heller ingen analyse på forskjellige sub-grupper ved å gå ytterligere inn i bakgrunnsdataene.

Alle rapportene i utvalget har studentens behov som et av fokusene i rapporten. Borgan & Jensen ser på hvordan studentene ser på eget tidsbruk, forhold til veileder, fysiske forhold i til arbeidet med hovedoppgaven i tillegg ser Borgan & Jensen på hvilke suksess faktorer som har fra studentens side ført frem til ferdig innlevert hovedoppgave. Her trekker Borgan & Jensen fram studentenes engasjement for temaet, videre at studentene skriver om noe de har brent for i lenger tid og tilhørighet til miljøer hvor de opplever faglig- sosial drahjelp.

Næss hovedanliggende er studenten og studieprogresjon. Næss legger fram data sett ut i fra studentens ståsted. Næss trekker frem at studenter som har klare studiemål har en tendens til å bli raskere ferdig med studiet, noe som støtter Borgan & Jensen sin tese for suksessfaktorer. Berg støtter også dette synet i og med at hun ser på studentenes ”frie valg” som studiehemmende og gir liten progresjon i studiet.

Næss er i liten grad opptatt av didaktiske tiltak slik som Berg, Borgan & Jensen og Lauvås og kan vel sies å være en kartlegging av studenten og studentatferd. På den annen side er Næss sammen med de andre opptatt av hva som kan regnes som fullføring av studiet og ser dette ut fra studentens ståsted og ikke som tradisjonelt ut fra institusjonens ståsted slik Lauvås påpekte. Om Næss er inspirert av Lauvås vites ikke ettersom Næss ikke refererer til Lauvås, noe de andre rapportene heller ikke gjør. At det kan være en indirekte påvirkning fra Lauvås kan imidlertid ikke avskrives.

7 DIDAKTISKE GREP I ET STUDIELØP

HVOR STUDENTER HAR MANGLER I

ET AKADEMISK SPRÅK

I kapittel 4 ble den ene delen av problemstillingen i denne oppgaven sett på. Hvorfor faller studenter fra eller bruker ekstra lang tid på masterstudiene? I dette kapitlet, er den andre delen av problemstillingen løftet frem: Hvilke didaktiske grep kan hindre frafall i fra studiene slik at flere fullfører allerede påbegynte masterstudier ved universitetet?

Kvalitetsreformen, slik den ble vedtatt av Stortinget, pekte ut noen retninger for økt læring og studiegjennomføring. Kvalitetsreformen er som tidligere gjort rede for en reform av høyere utdanning som ble gjennomført høsten 2003. Stortinget ga ingen detaljerte direktiver for hvilke virkemidler utdanningsinstitusjonene kunne benytte. Institusjonene ble generelt grunnlag gitt økte fullmakter. Utdanningsinstitusjonene og de enkelte fagmiljøene skulle konkretisere hvordan reformen skulle iverksettes lokalt. Dette gjelder både tilrettelegging av studietilbud innenfor det nye gradssystemet og nye undervisnings- og evalueringsformer (Hovdhaugen og Aamodt 2006).

Etter reformen har både universitetene og mange private høyskoler innført bachelorprogrammer, som er mer sammenholdne studier. I rapporten ”Studiefravall og Studiestabilitet” gjort av NIFU STEP, blir det presisert at mange frie valg i studiet, fører til økt studietid. Fra tidligere studier vet vi at frafallet er mindre i mer sammenholdne studier (Berg 1997, Aamodt 2001, Næss 2003). ”

Det bør være en selvfølge at både utdanningsinstitusjonene og studentene forbereder seg til studiet.

Masterstudiet i pedagogikk ved PFI (Pedagogisk Forsknings Institutt) ved Universitetet i Oslo, gis det opptak til studenter med høyskoleutdanning og til studenter som allerede er student ved institusjonen. Gjennom å bruke en brukermode ll til evaluering kan studentenes

kompetanse kartlegges. Imøtegår en studentene gjennom en kartleggingsprosess av studentenes kompetanse. I disse forberedelsene bør det foregå en interaksjon eller et samarbeide mellom utdanningsinstitusjon og studentene for å kunne gjøre planlegging av undervisning lettere, både for institusjonen og for studenten. I dette samarbeidet kan det gjennomgås forskjellige teoretiske tilnærminger og begrepsbruk, samt en gjennomgang av forskjellige arbeidsmetoder.

De forskjellige metoder som utdanningsinstitusjonen og studenten enes om vil kunne brukes i som et rammeverk for studiene. Når for eksempel IKT tas i bruk, forflyttes deler av læringsaktivitetene ut i andre rom enn de samlokaliserte rom som er virtuelle. Hvis studietilbudene er knyttet til distribuerte omgivelser i virtuelle rom uten fysiske møter mellom studentene, vil læringsaktivitetene skje mediert av ulike former av teknologi, som e-post, gruppevaresystemer der kommunikasjonen primært er skriftlig, videokonferanser der kommunikasjonen er muntlig og visuell, og mobil teknologi der man kombinerer muntlighet og skriftlighet (Ludvigsen 2002).

Studentenes forutsetninger til læring på disse forskjellige læringsarenaene, fanges ikke så lett opp i tradisjonelle vurderingsformer ved universitetet. For å avdekke studentenes kompetanse innenfor disse områdene bringer det oss inn på studentevaluering der hvor også læringsbehov på tidligere nevnte læringsarenaer bør avdekkes. For studenter med høyskolebakgrunn, er det snakk om en resosialisering. En resosialiseringsprosess vil her si at studenten kommer i kontakt med andre normer og verdier med en annen gyldighet, enn de studenten hadde på høyskolen. Før en resosialiseringsprosess på universitetet, vil masterstudentene fra høyskolesektoren dermed ikke kunne beherske samme begrepsapparat som universitetsstudenter har sine studenterfaringer fra universitetsmiljøet.

Over tid vil høyskolestudenten tilegne seg den nye utdanningsinstitusjonens normer, roller og verdier. Etter denne prosessen vil høyskolestudenten beherske to forskjellige begrepssett, to forskjellige normsett og to forskjellige verdisett, og vite hvor de forskjellige er gyldige.

7.1 Evaluering av studentens kompetanse og tilrettelegging for studier

Evaluering av studentenes kompetanse kan for eksempel gjøres gjennom en brukerevaluering for kartlegging av kompetansen. I det følgende kommer et eksempel på hvordan en av

kategoriseringene av studenter kan foretas. I høyere utdanning har vi i dag to hovedinntak til studieprogrammer. Et på bachelornivå og et på masternivå. Studentenes kompetanse ved opptak til masternivået er ofte svært forskjellig. På den ene side har vi studenter som har utdanning fra forskjellige utdanningsinstitusjoner, og på den andre side har vi studenter både med og uten arbeidserfaring. Ved å se på hvilken erfaringsbakgrunn studentene har, ved opptak til masterstudiene ved PFI er det mulig å gjøre en enkel analyse. På masternivå, kan studentene deles grovt inn i fire forskjellige grupper.

Vi kan først dele høyere-grads-nivå-studentene inn i to hovedgrupper. Den første gruppen er bachelorstudenter fra universitetet (H) og den andre gruppen er høyskolestudenter(L). Videre er det mulig å dele disse to gruppene inn ved å se på studentenes arbeidserfaring. Vi får da gruppen med relevant praksis (P) og gruppen uten praksis. (U) De uten praksis vil si de studentene som ikke har avbrekk i studiene mellom videregående opplæring og høyere utdanning. Studenter i denne gruppen vil da omfatte de som tar etter- og videreutdanning. Ved å sette disse inn i en tabell, får vi disse fire gruppene.

	Praksis	Uten praksis/Rett fra VGS
Universitetbachelor	HP	HU
Høyskolebachelor	LP	LU

Figur 4: Firepunktstabell for utdannelsesbakgrunn og praksis

Kategorisering av gruppene er gjort ut i fra følgende kriterier. H for høy akademisk/ teoretisk-pedagogisk kompetanse. L for lav akademisk og teoretisk kompetanse. P for relevant pedagogisk praksis og U for uten pedagogisk praksis etter eller før utdanning. Selv om dette er sosiale strukturer, vil det nødvendigvis være stor forskjell på individene som har fått

opptak. Ut fra evalueringen, vil det komme inn individuelle bestillinger, hvor studentenes selvoppfatning og analyse av eget studieløp blir evaluert og studentene er her tatt med i planleggingen av undervisningen og utarbeidelse av undervisningsmetoder.

Med et utgangspunkt i studentevalueringen har det blitt gjort et kartleggingsarbeid til bruk i studieplanleggingen. Denne evalueringen kan brukes både av student og læringsplanlegger. Studenten blir klar over sin kompetanse eller fravær av den og for studieplanleggeren å kunne gjennomføre undervisningen tilrettelagt for studentene. Og evalueringen er blitt et nyttig verktøy for kompetanseheving på grunnlag av den enkeltes students forutsetninger. Studentene kompetanse for å planlegge opplæringstiltak i forhold til studiet og den enkeltes forutsetninger. Prosessen er enklest å gjennomføre ved å bruke en standardisert kompetansekartleggingsverktøy, men tilpasses studiet etter behov. Noe som også ligner kartleggingsverktøy som brukes i næringslivet for å avdekke kompetanse hos nye medarbeidere. Selv om standardiserte tester har sine begrensninger, er det også store fordeler ved bruken.

Kartleggingsverktøyet er i seg selv et verktøy som raskt gir oversikt både for student og for læringsplanlegger og skal være lett å sette seg inn i for begge parter.

Denne kartleggingen kan også gjøres underveis i studiet og gjerne i forberedelsene til en masteroppgave. En masteroppgave innebærer mange faglige valg i hele prosessen. Berg (1997) hevder at mange faglige valg under studiet fører til forsinkelse i studiet. ”På de frie akademiske studiene må studentene selv komponere den kompetansen de ender opp med”(Berg 1997). Her er går Berg inn i kjernen av problematikken rundt studieplanleggingen og peker på at forsinkelser i studiene skyldes at studentene må selv finne frem til de hensiktsmessige verktøy for bruk i masteroppgaven og at dette gir i seg selv forsinkelser i studiet.

7.2 Hvilke interesser bør utdanningen bygge på?

Departementet påpeker i Stortingsmelding 27. 2000-2001 at studentene som begynner med studier etter å ha vært igjennom reformer i grunnskolen og videregående skole, vil ha en annen tilnærming til lærestoffet og et annet læringssyn enn studenter av tidligere reformer.

Studentene er vant til stor grad av medbestemmelse og har i stor grad hatt et større ansvar for egen læring, i prinsippet. Lærerens oppgave vil i større grad være en veileder og formidler av

fagenes innhold (St. meld. nr. 27 (2000-2001). I kapittelet ”Studentene skal lykkes” nevnes følgende:

Framtidens studenter vil på grunn av reformene i grunnskolen og i videregående opplæring kunne representere en helt annen bredde i faglig bakgrunn og annet kunnskapsnivå. Reformene bygger på et læringssyn der den aktive, medbestemmende og lærende eleven er satt i fokus. Det er innført nye arbeidsmåter, prosjektarbeid er obligatorisk og elevene har større ansvar for egen læring. Lærerens oppgave er i større grad formidling og veiledning. Tilrettelagt bruk av IKT vil etter hvert inngå i nesten alle fag. Disse framtidige studentene vil kreve å få delta i planlegging, gjennomføring og vurdering av opplæringen og ta aktivt del i denne. (St. meld. nr. 27 (2000-2001))

I denne oppgaven er det forsøkt å illustrere at det er en pedagogisk utfordring å beholde høyskolestudenter gjennom hele masternivået på PFI. Dette er viktig for profesjonen da det uten en interaksjon mellom høyskolestudenten og universitetsstudenten kan stilles spørsmål om det ikke vil føre frem mot en smalere profesjon enn det ville blitt uten en interaksjon. Et bidrag fra høyskolestudenter er viktig for den faglige debatten og utvikling av profesjonen. Et eksempel på dette er i fra den offentlige forvaltningen.

Offentlig forvaltning har tradisjonelt rekruttert sine ansatte i fra universitetet. I en situasjon hvor det blir færre som fullfører sin utdanning med kombinasjonen høyskolebachelor og universitetsmaster, vil det nødvendigvis bli færre i forvaltningen med denne praksis/teoretiske utdanning. Erfaringer fra en praksisteoretisk utdanning vil være med på å sette fokus på praksis, for eksempel i arbeidet med nye læreplaner slik at det teoretiske ikke blir overordnet.

Interessen for at flere med en praktisk teoretisk utdanning fullfører sine studier er ikke bare viktig for studenten, men også for utdanningssystemet generelt. Hvis vi går den andre veien fra universitet til høyskole, vil de samme prosessene være gjeldende.

På samme måte er det viktig at det kommer masterstudenter fra universitetssektoren til høyskolesektoren for å forsette sin utdanning der eller til for eksempel en annen utdanningsinstitusjon. Dette kan også innebære en studie ved et universitet i utlandet eller praksis ved en utdanningsinstitusjon. Forskjellige tilnærminger til pedagogikken og andre koder og begreper å belyse den med utvikler pedagogikken og setter profesjonen i stand til å beskrive og diskutere flere og nye pedagogiske problemstillinger og muligens sette ”gamle” pedagogiske paradokser i et nytt lys. ”Viktigst er trolig studentenes kvalifikasjoner og motivasjon, som en tar sikte på å påvirke gjennom læringsfremmende tiltak” (Næss

2003). Det er nettopp dette Tinto er inne på når han er opptatt av å forebygge frafall og øke gjennomstrømmingen, ved å skape inkluderende faglige felleskap og sosialt inkluderende miljøer (Tinto 2003).

7.3 Bruk av studentens kompetanse

At man kjenner institusjonens kulturelle koder kan som tidligere sagt være avgjørende for en fullføring av utdannelsen. En annen avgjørende faktor kan være at en motiveres gjennom studiet til å knekke disse kodene. Men det å ha en bred erfaringsbakgrunn, som en utdanning fra flere institusjoner kan også være en stor fordel. Jim Cummins ved Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto, er en av Canadas ledende forskere innen bilingualitet og språkutvikling. Han hevder at individets morsmål og andre språk har mye til felles "...they are internally united" (Cummins 1935: 26) og bidrar til hverandres utvikling.

Kunnskap om å knekke koder er overførbart fra den ene konteksten til den andre, men det er de sosiale kontaktene, språklige erfaringene og inkluderende miljøer som er viktig for språkforståelsen og da for knekking av alle institusjonelle koder.

Berg (1997) trekker dette frem i undersøkelsen Studieløpet og hevder at det generelt sett er det størst forsinkelser blant studier som skriver hovedoppgaver, noe som skjer på slutten av studieløpet, da motivasjonen muligens er minst. I undersøkelsen, trekker Berg frem Farmasøytisk institutt som et unntak på denne trenden og da Berg henvendte seg til Farmasøytisk institutt fikk Berg følgende svar på hvordan de fikk dette til og kom med fire tiltak:

- Studentene velger tema fra en liste over aktuelle temaer for hovedoppgaver dimensjonert ut fra normert studietid.
- Sterke forventninger til både veileder og student om å kunne gjennomføre hovedoppgaven til normert tid.
- Studiet er strukturert slik at studentene er vant med å holde tidsfrister.
- Studiet er lagt opp på en måte som gjør at studentene er nødt til å være tilstede på universitetet.

Disse fire tiltakene innebærer fire forskjellige virkemidler. Det første tiltaket kan sees i forhold til motivasjon. Studenten vet at arbeidet med hovedoppgaven ikke for omfattende og kan gjøres med ”normal” studieinnsats innenfor normert tid, og det kan være lettere og motivere studenten. Tiltak nummer to og tre, ansvarliggjør både student og veileder og bør bidra til å øke studiepresset, slik Bijleveld hevder. Tiltak nummer fire gjør at studenten i studiet ikke har hverdagen full av andre tanker og kan være en fulltidsstudent, slik som anbefales i *Gjør din plikt - Krev din rett* (St. meld 27. 2000-2001).

Tiltakene fra farmasøytisk institutt kan for mange virke rigide, men de virker. Spørsmålet er imidlertid ikke om de virker, men om dette rigide systemet er veien å gå? I arbeidet med masteroppgaven er det mange som har tatt seg vann over hode og aldri fullfører studiene. Mange av de vil muligens ønske at systemet var mer rigid, og hadde ført til at masteroppgaven hadde blitt ferdig. For andre vil dette virke mot sin hensikt og at interessante problemstillinger ikke vil bli belyst. Veileders jobb her er derfor utrolig viktig.

I en samtale med en tidligere masterstudent med høyskolebakgrunn og lang erfaring (over ti år), kom det frem at hun hadde sluttet studiet, fordi hun følte at det var forventet fra instituttets side at hun visste hvilket tema som masteroppgaven skrive om allerede etter et par uker i studiet. Studenten følte på dette tidspunktet at fokuset burde være å skaffe seg et sosialt nettverk. Studenten her ville modnes, mens instituttet så på studenten på en mer pragmatisk måte, slik hun følte det. Ved å gi studenten mer tid til å modnes inn i faget, vil det være mulig å øke fullføringen for studenter.

	Masteroppgave knyttet til praksis	Masteroppgave knyttet til teori
Universitetbachelor	Teoretisk- Praktisk	Teoretisk- teori
Høyskolebachelor	Praktisk- teoretisk	Teoretisk- praksis

Figur 5: Firepunktstabell for utdannelsesbakgrunn og masteroppgavenivå

Veileders jobb med å rettlede studenter til å velge riktig omfang på en masteroppgave, kan dermed bidra til både å øke gjennomstrømningen av studenter og minske frafallet.

Veileders jobb blir dermed en type rådgivning hvor studentene kan velge type oppgave ut fra utdannelsesbakgrunn. Studentene bør få råd til å finne en passende stor problemstilling til selv å finne en passende stor problemstilling. Litteraturvalg spiller selvsagt inn som en viktig faktor, hvor veileder kan forsøke å styre valgene studentene tar etter ulik utdanning.

8 TEMA FOR VIDERE FORSKNING

Det er fortsatt stor overvekt av institusjonelle problemområder knyttet til økonomi og organisering som er tema i forskningen, men det har i de senere år også vært rettet fokus mot studentrelaterte grunner til lav gjennomstrømning og frafall.

Denne masteroppgaven reiser en rekke spørsmål om frafall og gjennomstrømning. I min masteroppgave har jeg også kommet til samme konklusjon som Næss gjorde i NIFU rapport fra 2003 (Næss 2003). Han peker på at det fortsatt trengs langt mer forskningsbasert kunnskap, om hvilke faktorer som studenten blir påvirket av og dermed gi økt kunnskap om frafall og gjennomstrømningsproblematikk, og hvilke virkemidler som kan bidra til å få en mer effektiv studieprogresjon blant studenter.

Et annet tema er frafall og mobilitet. Studenter som slutter ved PFI uten å ha fullført masterstudiet, går ut i arbeidslivet uten å ha noen fullført grad, eller fullfører de graden et annet sted og er det da på høyskole eller ved et annet universitet? Er det slik at studenter med høyskolebakgrunn som slutter ved universitetet fullfører sin utdanning ved en høyskole? Dette er interessante spørsmål som bør forskes videre på for å få inn en dimensjon i frafall og gjennomstrømningsproblematikken som er lite berørt i denne oppgaven. Hvordan er mobiliteten i utdanningen til studenter som ikke fullfører og tar grad ved PFI?

Samtidig har det i forlengelsen av Kvalitetsreformen, blitt utformet forskrifter og lovverk som er svært relevante for videre studier av hvordan kvalitet styres i Norge i 2006. Spørsmål som kan reises er hvilke frihetsgrader, rettigheter og plikter ulike aktører har fått i etterkant av reformen. Hvordan disse har betydning for den problematikken som er behandlet i oppgaven. Og ikke minst om det er mulig å se på frafall og gjennomstrømningsproblematikk både ut fra utdanningsinstitusjonens ståsted og fra studentens ståsted? Hvilken kultur er det rundt frafall og hvilken kultur er det rundt forsinkelser? Hvordan påvirkes studentens kognitive utvikling av Kvalitetsreformen? Vi kan i denne sammenhengen reise en rekke spørsmål uten å kunne besvare dem uten videre forskning, men mener disse problemstillingene bør diskuteres videre innenfor fagmiljøene.

En tilsvarende antagelse er også at høyskolestudenter bruker lengre tid på masteroppgaven/hovedoppgaven, noe det heller ikke finnes empiri på for å understøtte, men noe teori ser ut til

å understøtte. Jeg finner i denne anledning, viktig å presisere at utdannelsesbakgrunn ikke på noen måte er eneste bakgrunnsvariabel, for hvorfor studenter slutter ved universitetet, men muligens en faktor som kan tas hensyn til i studieplanleggingen både for utdanningsinstitusjonen og for studentene og dermed kunne ha forhåpning om et mindre frafall fra studiene som fører til en høyere gjennomstrømning. I oppgaven er det drøftet om det var noen sammenheng mellom utdannelsesbakgrunn og frafall og arbeidserfaring og frafall. Det har vist seg vanskelig innenfor masteroppgavens tidsramme å få innblikk i det datamaterialet som UiO har tilgjengelig for å gjøre en undersøkelse knyttet til utdannelsesbakgrunn og arbeidserfaring. Jeg har da lite empiri for å underbygge min hypotese før det er gjort slik undersøkelse.

I løpet av masteroppgavens tidsramme har jeg vært i kontakt med forskningsadministrasjonen ved UiO og dessverre fått negativ tilbakemeldinger for å hente ut data til bruk masteroppgaven. Oppgaven mister da en dimensjon, ved at det ikke finnes noe empirisk grunnlag for min hypotese om at frafallet er større blant studenter ved PFI for studenter med utdannelsesbakgrunn fra høyskolesektoren enn i studenter med utdannelsesbakgrunn fra UiO. Allikevel er oppgaven interessant fordi den legger et teoretisk grunnlag for videre forskning.

Ved å gjøre en telling av høyskoleutdannede studenter og universitetsutdannede studenter. Videre se på studentenes studiepoeng produksjon og eventuelt frafall fra studiet. Tallene skal brukes i en kvantitativ studie hvor dataene kun presenteres som tallmateriale.

Forutsetning for å være med i utvalget vil være alle masterstudenter som har fått opptak, og som takket ja til plassen, ved masterstudiet/ profesjonsstudiet og hovedfagstudiet ved PFI i tidsrommet 2001-2006, med unntak av de masterstudenter ved PFI som har opptak til de internasjonale masterne. Studentene ved de internasjonale masterne ved PFI har tradisjonelt hatt for det meste utenlandske studenter med svært forskjellig utdannelsesbakgrunn og vil være svært vanskelig, for å si ikke umulig å kunne kategorisere i grupper som vil kunne brukes i undersøkelsen. Hvordan gjennomstrømningen av studenter på de internasjonale masterne på PFI vil være i forhold til utdanningsbakgrunn er også et tema som vil være interessant å vite mer om, men kan vanskelig bli gjort innenfor oppgavens rammer og problemstilling.

Formålet med undersøkelsen er å falsifisere følgende hypotese og teste den mot data: Er det større frafall blant studenter som har utdanning fra høyskolesektoren, enn studenter som har sin utdanning fra universitetssektoren?

Med et så lite utvalg vil det være stor sannsynlighet for at det vil være stor usikkerhet i forholdet til tesen. Ved å utvide utvalget til også å gjelde studenter som har lærerutdanning + et mellomfagstillegg ved PFI eller tilsvarende, i perioden 2001-2003, har utvalget blitt noe større. Mellomfagstillegget ga i denne perioden opptak til høyeregradsstudiene og ga dermed kvalifisering for opptak på profesjon - og hovedfagsstudiet i en overgangsordning. Hva gjør så studenter som faller fra? I NIFU-rapporten tar for seg studenter som kommer videregående skole og begynner på en universitetsutdanning uten avbrudd i studiene.

Men for gruppen som kommer i fra høyskolesektoren og slutter i et høyere-grad-studie er datamaterialet tynt og her trengs det mer forskning. Hvem slutter? I hvilken alder? Har de tidligere studieavbrudd og har vært i jobb? Fortsatte de i samme stilling som tidligere? Er det på grunn av familiære forhold? Eller økonomi? Og ikke minst har studiet svart til forventningene? Hvor godt motivert studenten var på forhånd og hvordan studenten har blitt motivert eller blitt demotiverte underveis? Gir studiet nok prestisje og hvordan er det faglige nivået i forhold til forventet nivå, hvordan blir faget formidlet, og spørsmål rundt den faglige konteksten som lokalitet, antall lærere pr student (Langfeldt og Hovdhagen 2004)

9 OPPSUMMERING

Hva som kan gjøres for å hindre frafall er et stort og vanskelig tema som det er viktig å ta tak i. Det å motivere for videre studier kan derfor være en begynnelse. På den ene siden er det for utdanningsinstitusjonen betenkelig at mange studenter faller fra underveis og som student at en del av undervisningsformene som kollokvier og gruppearbeid, ender opp som intensjoner i og med at det i en del studier i utgangspunktet få studenter vil små grupper være svært sårbare for frafall.

I dette arbeidet har både Bernsteins kodeteori og Lev Vygotskys språkutviklingsteorier vært et nyttig verktøy. Basil Bernsteins kodeteorier og Lev Vygotskys språkutviklingsteorier er brukt for å belyse problemstillingen. Kodeteoriene er brukt for å belyse problematikk rundt frafall/gjennomstrømning, mens isfjellmodellen blir brukt for å se på hva en praktisk teoretisk utdanning kan tilføre profesjonen ved hjelp av ”sitt” teoretiske begrepsapparat og sin praktiske lærerkompetanse. Argumentet om at lærerkompetansen i høyere utdanning må baseres både på fagligkompetanse og en didaktisk basiskompetanse, en da også blitt offisiell politikk og praksis ved stadig flere utdanningsinstitusjoner i det siste tiåret (Pettersen 2005).

I lys av dette bør profesjonens ønske være, å hjelpe til med at studenter med en erfaring fra den praktiske delen av pedagogikken gjennomfører studiet. Det å motivere studenter til økt innsats og vise forståelse for en annen erfaringsbakgrunn kan føre til at frafall fra studiet begrenses og at optimal gjennomstrømning er lite sannsynlig uten en ekstra innsats fra studieplanlegger, administrasjon og medstudenter som bør kunne medvirke til at problemet blir satt på dagsorden til universitetet.

På den annen side er det et krav gjennom Kvalitetsreformen at utdanningsinstitusjonene sørger for en økt studiekvalitet slik at andelen av studenter som avslutter sine studier på normert tid øker og at dette skjer gjennom grunnleggende intensjoner og mål i høyere utdanning. Å lykkes som student er et ønske og et krav som kommer både fra studenten og fra Stortinget. Krav fra studenten om å få et undervisningsopplegg som er tilpasset studenten er et element. På den andre side er det krav fra Stortinget om at utdanningsinstitusjonene skal sørge for at viktige samfunnsoppgaver blir ivaretatt av fremtidige arbeidstagere.

Profesjonsutdanningen på PFI kan gi noen indikatorer for studieplanlegging ut fra et sosiologisk perspektiv og brukes i analysen senere i oppgaven. Hovedfagsutdanningne på PFI kunne påbegynne etter 1 ½ års studier, og hadde en total normert studietid (inkludert ex. phil) fra 5 ½ til 6 ½ år. Her kunne også studenter med høyskoleutdannelse søke og det er nettopp i forholdet mellom student fra høyskole og student fra universitetet som er utgangspunktet for problemstillingen, selv om opptaket til studiet ble gjort på et tidligere tidspunkt i studieløpet.

På profesjonsutdanningen kunne lærerstudenter få opptak etter treårs lærerskoleutdannelse var gjennomført. Bernsteins kodeteorier vil hevde at vil det være sannsynlig å kunne finne et større frafall blant tidligere høyskolestudenter og samtidig at tidligere høyskolestudenter vil ved hjelp av kompensasjonsmessige faktorer som økt innsats, resosialisering, modning og nødvendigvis måtte bruke lenger tid for å kunne oppnå en mastergrad ved universitetet enn de ellers ville brukt hvis mastergraden ble tatt ved samme utdanningsinstitusjon som de tidligere studiene (bachelorgrad/ eller tilsvarende) med samme karakter.

Går vi inn og ser på de studiekrav som en hovedfagsstudent må gjennom for å få sin grad, er dette helt andre studiekrav enn hva høyskolestudenten tidligere har vært vant med. Eller en helt annen kulturell kapital som må tilegnes, en kapital som universitetsstudenten ellers i følge Bernstein skulle ha mer av i denne konteksten. Spørsmålet er imidlertid om forskjellen på studentene er så stor at det kan komme til uttrykk i empirisk forskning. Men til å forklare de sosiale fenomenene kan Bernsteins begreper være til nytte for hans teorier fanger bredt og gir en omfattende beskrivelse av sosialiseringprosesser (Enggaard & Poulsen 1974).

I oppgaven har det vært sett på Bernsteins og Bourdieus teorier i forhold til frafallsproblematikk og gjennomstrømningsproblematikk. Et spørsmål som faller seg naturlig sett ut i fra disse teoriene, er om framtidige studenter lettere vil kunne gjennomføre studiene og særlig med tanke på masteroppgaven på kortere tid ettersom det er mer skrive trening underveis i bachelorstudiet i pedagogikk?

Vil dette føre til at studenter får nok kulturell kapital til å knekke de kodene som skal til for å skrive en masteroppgave med sin utdanningsinstitusjonelle bakgrunn på normert tid er fortsatt et åpent spørsmål. Selv om det i denne oppgaven er også gitt noen forslag til endring av undervisning, er det viktig at det blir tatt hensyn til undervisningspersonalets arbeidssituasjon.

Det ville være å gjøre profesjonen en bjørnetjeneste å belaste undervisningspersonalet på en slik måte at dette går utover profesjonens egen forskning.

I Stortingsmelding nr. 27 (2000-2001) påpeker også departementet at det er nettopp på det høyeste internasjonale nivå som norske universiteter skal være:

”De fire klassiske breddeuniversitetene skal være kunnskapsinstitusjoner på høyeste akademiske nivå. De skal være fyrtårn nasjonalt og internasjonalt. Det er kvaliteten på våre beste universiteter som i stor grad vil bestemme Norges plass og anseelse i det globale forskersamfunnet. De skal være rammen for fremragende forskning som kan øke vår innsikt. Kunnskap frambrakt av norske og utenlandske forskere skal videreutvikles og formidles. Samtidig skal de være dannelsesinstitusjoner, og de skal utfordre etablerte sannheter og være et kritisk korrektiv i samfunnet. (St. meld 27 (2000-2001)-1.2)

Vi ser ut av dette at norsk forskning vil være bidragsyter til det internasjonale forskermiljøet og at en ”tospråklighet” innenfor miljøet kan være med på å utvikle internasjonal forskning med medvirkning fra et norsk miljø. Sett i lys av fagteorier og da teorier innenfor en profesjon på to nivåer, den praktiske og den teoretiske. Tillæring av språk/ profesjon på individ nivå, og utvikling av profesjon som en helhet på gruppenivå.

Vygotskys teorier påpeker at pedagogikkprofesjonen bør bygge en tettere bro mellom de to utdanningsretningene for profesjonen, høyskole og universitet. Begrepene *praktikus* og *academikus* skal bygge på hverandre og gi en sterkere pedagogikkprofesjon med en større bredde faglig bredde.

10 REFERANSELISTER

10.1 Litteraturliste

- Acherman, Hans A. (1989): *Quality Assessment by Peer Review Association of Cooperating Universities in The Netherlands. Paper presented at the 11th European AIR Group.*
- Alvesson, M. & Skoldberg, K (1994): *Tolkning och reflektion Vitenskapsfilosofi och kvalitativ metod.* Lund: Studentlitteratur
- Berg, Lise. (1997): *Studieløpet. Om tidsbruksvalg, faglige valg og kunnskapsteoretiske valg.* NIFU rapport 3/97, Oslo: NIFU
- Beck W. Christian (2006): Utviklingen i Basil Bernsteins utdannings sosiologi med vekt på de senere år. Prøveforelesning til disputas dr. philos 7.-8. desember 2006. UiO
- Bernstein, B. (1974): *Class, Codes and Control.* New York: Schocken Books
- Bernstein, B. (1990): *The Structuring of Pedagogic Discourse. Class, Codes and Control vol. IV.* London, Routledge.
- Bijleveld, R.J. (1993): *Numeriek rendement en studiestaking.* Dr.grads avhandling avlagt ved Universitetet i Twente, Nederland.
- Bourdieu, Pierre (1984): *Distinction. A Social Critique of the Judgement of Taste.* Cambridge, Mass.: Harvard University Press
- Cummins, Jim. (1984). *Bilingualism and Special Education.* Clevedon: Multilingual Matters. Austin, Texas
- Danilov, M.A (1973), *Den pedagogiske processens dialektik*, Insyn I Sovjetisk pedagogikk, Lund, Studentlitteratur (red). A Kamienski
- Dæhlen, M. & Havnes, A (2003) *Å studere eller gå på skole? Studiestrategier profesjonsutdanningen.* I Aamodt, P.O & Terum, L.I (red.) (2003) *Hvordan, hvor mye og hvorfor studerer studentene+ Om læringsmiljø, jobbpreferanser og forståelse av kompetanse i profesjonsutdanningene.* HiO-rapport 8/2003
- Egge, M. (1992): *Frafall blant begynnerstudenter*, L. Berg (red.): Begynnerstudenten, Rapport 8/92, Oslo: NAVFs utredningsinstitutt.
- Enggaard, Jan & Poulsen, Kirsten (1974) *Basil Bernsteins Kodeteori*, Christian Eilers' forlag, København.
- Helland, Håvard (2005), *Realkompetansestudenters bortvalg og studiepoengproduksjon*, Oslo

Hovdhaugen, Elisabeth og Aamodt, Per Olaf (1999) *Frafall fra universitetet*, ARBEIDSNOTAT 13/2005, Oslo

Hovdhaugen, Elisabeth og Aamodt Per Olaf (2004) *En undersøkelse av frafall og fullføring blant førstegangsregistrerte studenter ved Universitetet i Bergen*, Universitetet i Oslo og Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU) høsten 1999

Hovdhaugen, Elisabeth og Aamodt Per Olaf (2005) *Frafall fra universitetet. En undersøkelse av frafall og fullføring blant førstegangsregistrerte studenter ved Universitetet i Bergen, Universitetet i Oslo og Norges teknisk- naturvitenskapelige universiteter* (NTNU) høsten 1999 Arbeidsnotat 13/2005 NIFUSTEP, Oslo

Hovdhaugen, Elisabeth og Aamodt Per Olaf (2006) *Evaluerings av Kvalitetsreformen Delrapport 3 Studiefrafall og studiestabilitet* NIFUSTEP, OSLO

KUF St. meld. nr. 27 (2000-2001): *Gjør din plikt - Krev din rett*. Kvalitetsreform i høyere utdanning. Det kongelige Kirke-, utdannings- og forskningsdepartement.

KUF St. meld. Nr.. 40 (1990-91) *Fra visjon til virke*, Det kongelige Kirke-, utdannings- og forskningsdepartement.

Karlsen, Gustav E. (2006): *Utdanning, styring og marked*, 2. utgave, Norsk utdanningspolitikk i et internasjonalt perspektiv. Universitetsforlaget, Oslo

Karseth, Berit (1995): *Pedagogikk: Et akademisk studium og en profesjonsutdanning* Bakgrunnsnotat vedrørende studieplanrevisjon for cand.paed.-studiet og for hovedfagsstudiet ved Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo

Kuhn Thomas, (1962): *The Structure of Scientific Revolutions*, Chicago: University of Chicago Press

Langfeldt, Liv og Elisabeth Hovdhaugen (2006) *Kriterie- og metodegrunnlag for (re)akkreditering av høyere utdanning*, INFUSTEP. Arbeidsnotat 1/2006

Lauvås, Per (1970) *En drøfting av kriterie- og metodeproblemer ved frafallsundersøknings*. Universitetsstudier under debatt (red) Gunnar Handal. Scandinavian University Books Universitetsforlaget Oslo, Bergen, Tromsø.

Lauvås, Per (1973) *Student, miljø og studiefrafall, En undersøkelse av begynnerstudenter ved åpne studier ved Universitetet i Oslo*. Pedagogisk Forskningsinstitutt, Oslo
Ludvigsen Sten R (2004)

Kunnskapsdepartementet: *Lov om universiteter og høyskoler* LOV-2005-04-01-15

Mead, Georg Herbert (1974): *Mind, self and society*. Chicago: University Press

Næss, T. (2003): *Studieprogresjon, studieeffektivitet og frafall ved de frie fagstudiene ved universitetene*. NIFU skriftserie 16/2003 Oslo: NIFU

Ogden Terje Bruen (1988): *Læringsbetingelser og resultater i avsluttende del av studiet*. Universitetet i Bergen. (Rapportserie fra prosjektet Universitetet i Bergen som utdanningsinstitusjon (UNIBUT), 5/1988

Parsons Talcott & Gerald Platt (1973) *The American University*. Cambridge Massachusetts: Harvard University Press.

Pettersen Roar C. (2005) *Kvalitetslæring i høyere utdanning, Innføring i problem- og praksisbasert didaktikk*, Universitetsforlaget, Oslo

Rønning Wenche M (1999): *Frafall eller mobilitet- to sider av samme sak. En analyse av årsaker til at studenter slutter ved universitetet*. Faglig sosialt prøveprosjekt. Trondheim

Scott, Peter (1995) *The Meanings of Mass Higher Education*. Buckingham: The Society for Research into Higher Education and Open University Press.

Troye, Sigurd V. Grønnhaug Kjell (1986) *Utredningsmetodikk "Hvordan skrive en utredning til glede for både deg selv og andre"* Tano forlag, Oslo

Tinto, Vincent (1975): *Drop-out from higher education: A Theoretical Synthesis of Recent Research*. *Review of Educational Research*, 45, 1, 89-125.

Tinto, Vincent (2002) *Taking Student Retention Seriously: Rethinking the first Year of College*. The Annual Meeting of the American Association of Collegiate Registrars And Admission Officers

Vygotsky, Lev (1988) *Thought and language* Edited by Kozulin, Alex MIT Press, Cambridge.

Utdannings- og forskningsdepartementet - NOU 2003 16: *I første rekke, Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*, Oslo

Øzerk, Kamil Z (1997): *Forholdet mellom språklig utvikling, erfaringsmessig utvikling og skolefaglig utvikling*. I Sand (red.) 1997: *Flerkulturell virkelighet i skole og samfunn*. Cappelen Akademisk forlag. Oslo

Øzerk, Kamil Z (2003): *Samfundspedagogikk*. Opplandske Bokforlag, Vallset

Øzerk, Kamil Z (1996): *Vygotsky i tospråkligheitsforskningen*. Vygotsky i pedagogikken
Bråten, I. (1998): *Vygotsky i pedagogikken*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag as.

Aamodt, Per Olaf 2003: *Tidsbruk og studieinnsats*. HiO-rapport nr. 8 2003

10.2 Internettressurser

<http://www.hio.no/content/view/full/30244> (lesedato 30.04.07)

<http://www.pfi.uio.no/forskning/oppdragsgruppen/index.html> (lesedato: 19.10.06) b

<http://www.pfi.uio.no/forskning/oppdragsgruppen/oppdragsportefolye/index.html>
(lesedato 19.10.06) a

<http://www.kvalitetssystem.uio.no/utdanning/arkiv-historikk/aarsrapporter/studiekvalitet-UiO-2004.doc> (lesedato: 19.10.06)

<http://www.kvalitetssystem.uio.no/Kvalitetssystem/index.html> (lesedato: 19.10.06)

http://www.nifustep.no/norsk/om_nifu_step (lesedato: 19.10.06)

http://nifu.pdc.no/index.php?seks_id=4719&sok=1&t=F (lesedato 09.01.07)

<http://www.apollon.uio.no/vis/art/2002/1/nettbasert> (lesedato 28.10.06)

http://www.uio.no/om_uio/ (lesedato 25.01.07)

<http://www.uio.no/studier/emner/uv/pfi/PED2000/> (lesedato 30.04.07)

Virkelighet og visjon. UiO- et universitet I en brytningstid

<http://www.admin.uio.no/prosjekter/eva/rapport/EVA-norsk.pdf> (lesedato 02.07.07)

10.3 Figurliste

- | | |
|---------|---|
| Figur 1 | Utvikling av studentmassen ved universitetene 1950-2003 |
| Figur 2 | Cummins dual-isfjell-modell (Øzark 1997) |
| Figur 3 | Firepunktstabell for utdannelsesbakgrunn og praksis |
| Figur 4 | Kumulativ frekvens for levering av hovedfagsoppgave blant hovedfagsstudenter ved PFI |
| Figur 5 | Kumulativ frekvens for levering av hovedfagsoppgave blant profesjonsstudenter ved PFI |

1 Apendix

1.1 Kumulativ frekvens for levering av hovedoppgave for profesjonsstudenter og hovedfagsstudenter.

I det neste vil det bli presentert en kumulativ frekvens for levering av hovedoppgaver for profesjonsstudenter og hovedfagstudenter ved PFI med opptak fra høst-96 til vår-2003 for å eksemplifisere gjennomstrømningsproblematikk (PFI 2003).

Semester for opptak	H97	V98	H98	V99	H99	V00	H00	V01	H01	V02	H02	V03
Antall pr kull	26	24	23	17	18	20	16	9	19	12	18	14
-1 sem.	-	1	-	1	-	-	1	-	-	-	-	-
Normert	4	6	1	2	2	2	1	-	3	2	1	1
+1 sem.	6	12	8	5	7	4	7	4	6	4	4	2
+2 sem..	8	14	10	11	8	6	10	6	8	7	8	6
+3 sem.	9	15	11	12	11	13	12	6	9	8	9	
+4 sem.	11	16	13	12	13	15		7	13			
+5 sem.	16	16	14	12	13	16						
+6 sem.	17	16	15	13	14							
+7 sem.	20	17	15									
+8 sem. og mer	23	19	17									
Antall ikke levert	3	5	6	4	4	4	4	2	6	4	9	8
% ikke levert	12 %	21 %	26 %	24 %	22 %	20 %	25 %	22 %	32 %	33 %	50 %	57 %

Figur 7 Kumulativ frekvens for levering av hovedfagsoppgave blant profesjonsstudenter ved PFI

Semester for opptak	H96	V97	H97	V98	H98	V99	H99	V00	H00	V01	H01	V02	H02	V03
Antall pr kull	36	36	36	32	32	29	19	25	24	12	16	14	19	16
-1 sem..	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Normert	2	1	1	4	0	1	0	1	0	1	5	0	0	5
+1 sem.	5	8	4	5	4	6	1	11	4	2	5	4	1	8
+2 sem..	10	16	11	10	8	13	4	13	8	2	6	5	6	9

+3 sem.	15	20	15	17	11	17	5	15	9	4	7	6	7	10
+4 sem.	20	22	19	17	16	19	10	15	9	5	8	7	8	
+5 sem.	24	23	20	18	17	21	10	16	9	5	8	8	9	
+6 sem.	25	23	22	21	17	21	10	16	11	6	9			
+7 sem.	25	24	22	21	18	22	10	16	12	6	9			
+8 sem. og mer	26	25	23	22	21	11	18	13	7	10				
Antall ikke levert	10	11	13	10	11	4	8	7	11	5	6	6	10	6
% ikke levert	28 %	31 %	36 %	31 %	34 %	14 %	42 %	28 %	46 %	42 %	38 %	43 %	53 %	38 %

Figur 8 Kumulativ frekvens for levering av hovedfagsoppgave blant hovedfagsstudenter ved PFI

Ut fra tallene er det enkelt å se at gjennomstrømningen ikke er ideell for verken studenter eller institutt. De to tabellene over viser hvor lang tid hovedfagsstudenter og profesjonsstudenter har brukt i antall semestre på å levere inn en hovedoppgave. Av 562 studenter som har vært tatt opp som høyere-grads-student ved PFI, er fordelingen på de to studieretningene 346 på hovedfag, og 216 på profesjon. Tabellene viser også at det er kun 46 studenter som har levert inn hovedoppgaven til normert tid. Av disse fordelte det seg 21 på hovedfag og 25 på profesjon. Dette gir en innleveringsprosent på litt over 8 % for begge studieretningene totalt.

Den studieretningen som har lavest innlevering er hovedfagsstudenten, med innleveringsprosent på 6 % mot profesjonsstudentens 11 %. Dersom studenten bruker et semester lenger enn normert, er innleveringsprosentene henholdsvis totalt 24 % og totalt 137 innleverte hovedoppgaver. Hovedfag med henholdsvis 68 innleveringer og profesjonsstudiet med 69 innleveringer. Blant studentene som ikke har levert av hovedfagsoppgaven, med opptak til studiet i tidsrommet høst 96 til vår 01, og hvor samtlige studenter har hatt normert tid pluss åtte semestre eller mer, er det fortsatt 90 studenter av til sammen 281 som ikke har levert. Dette utgjør en prosentdel på ikke innleverte hovedoppgaver på 32 %. Går vi inn i tabellen og ser på ikke innleverte hovedoppgaver for profesjonsstudentene i samme tidsrom, er det vanskelig å sammenligne tallene.

For å få sammenlignbare tall, er det mulig å se på tidsrommet fra høst 97 til høst 98 hvor 73 studenter hadde fått opptak, og de studentene som ikke har innlevert hovedoppgavene er 19 %. For det samme tidsrommet, for hovedfagsstudenter er innleveringsprosenten for ikke innlevert hovedfagsoppgave 34 %. Betydningen av dette er tosidig. På den ene siden er det ikke lønnsomt for instituttet at studenter bruker over normert tid på sine studier. På den annen side sitter det studenter som har hatt som intensjon å fullføre et høyere grad studie, men som av forskjellige grunner ikke har fullført studiet.